المركز القومي للترجمة



علِّموهم أن يتحدّوا السلطة

التعليم من أجل مجتمعات سليمة

تأليف: جريجوري إس. برنس الابن

ترجمة: طارق راشد عليان

2280



يناقش هذا الكتاب قضية التعليم القائم على الموهبة والتعليم القائم على الامتحانات، فيبحث الباب الأول مبادئ التعليم وأغراضه كما يجب أن تكون، من أجل بناء الأفراد والمجتمعات، واختبار قدرة المواطنين على التفكير النقدي واستعدادهم له، بأساليب بنَّاءة ولائقة. ويقدم الباب الثاني أمثلة على التعليم الليبرالي خارج الولايات المتحدة.

تصميم الغلاف: أحمد بلال

علموهم أن يتحدوا السلطة

التعليم من أجل مجتمعات سليمة

المركز القومى للترجمة
تأسس فى أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور
مدير المركز: أنور مغيث

- العدد: 2280
- علموهم أن يتحدوا السلطة: التعليم من أجل مجتمعات سليمة
- جريجورى إس. برنس الابن
- طارق راشد عليان
- اللغة: الإنجليزية
- الطبعة الأولى 2015

هذه ترجمة كتاب:
Teach Them To Challenge Authority: Educating for Healthy Societies
By: Gregory S. Prince, Jr.
Copyright © 2008 by Gregory S. Prince, Jr.
This translation is published by arrangement with The Continuum International Publishing Group Inc.
Arabic Translation © 2015, National Center for Translation
All Rights Reserved

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومى للترجمة
شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: nctegypt@nctegypt.org Tel: 27354524 Fax: 27354554

علموهم أن يتحدوا السلطة

التعليم من أجل مجتمعات سليمة

تأليف: جريجوري إس. برنس الابن

ترجمة: طارق راشد عليان



2015

اس، جريجورى.
علموهم أن يتحدوا السلطة: التعليم من أجل
مجتمعات سليمة/ جريجورى أس، برنس الابن؛
اختاره ونقله: طارق راشد عليان. ـ القاهرة :
الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٥.
٣١٢ص؛ ٢٤ سم.
تدمك ٢ ٠٢٩٦ ٩١ ٩٧٧ ٩٧٨
١ ـ الطلبة ـ نشاط سياسى.
٢ ـ التعليم ـ جوانب سياسية.
أ ـ الابن، برس. (مؤلف مشارك)
ب ـ عليان، طارق راشد. (مترجم، اختيار)
ج ـ العنوان.
رقم الإيداع بدار الكتب ٩٥٢١/ ٢٠١٥
I. S. B. N 978 - 977 - 91 - 0296 - 2
ديوى ٣٧١،٨٩

تهدف إصدارات المركز القومى للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة للقارئ العربى، وتعريفه بها. والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافاتهم، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

المحتويات

إهداء

إلى المعلمين الذين ينشدون مجتمعات سليمة فى كل مكان،

وأخص منهم

وليم سلوان كوفن William Sloane Coffin

وطوني برور برنس Toni Brewer Prince

وجريجوري سميث برنس الثالث Gregory Smith Prince, III

وتيرا برنش تشيس Tara Prince

وجيمس فيلز تشي Jameson Fales

الذين أروني جميعًا معنى أن يكون الإنسان معلمًا ممتازًا

شكر وتقدير

كما أن لأى كتاب أصولاً كثيرة، فإن أى كتاب يدين لآخرين بأفضال كثيرة، ومن بين الكثيرين الذين أدين لهم بالفضل الوافر:

- المربّون الممتازون الذين شرفت بالعمل لديهم مباشرة خلال حياتى المهنية: بريستون شوير Preston Schoyer، وأيه. بيكر دنْكان A. Baker Duncan ووِلْيَم ديفيس William Davis وليونارد إم. ريسر Leonard M. Rieser وجون كيمينى John Kemeny وأمناء كلية هامبشاير الذين عملت تحت إشرافهم رئيسًا للكلية لمدة ستة عشر عامًا.
- رؤساء مجلس كلية هامبشاير أثناء الكلية: جون واطس John Watts وهنرى مورجان Henry Morgan وبلير براون Blair Brown وتشارلز تايلور Charles Taylor وجيرى نونالى Jerry Nunnally ، حيث آمنوا هم وزملاؤهم الأمناء وساندوا بناشط المبدأ القائل بضرورة أن تكون الكلية قدوة للطلاب فيما تتوقعه منهم من سلوك، حتى حينما كان هذا الفعل يتمخض عن نقد شديد للكلية أو حينما كانوا هم شخصيًا غير مرتاحين لأنشطة معينة.
- سلفى رؤساء كلية هامبشاير: فرانكلين باترسون Franklin Patterson وتشارلز لونجزويرذ Charles Longsworth وأديل سيمونز Adele Simmons الذين خلقوا

الثقافة التى جعلت من السلوك الناشط حتميةً وأعلنوها واضحةً أن لـ (هامبشاير) كمؤسسة أخلاقية الأسبقية عند الاضطرار إلى الاختيار، مهما كانت تكلفة تلك الاختيارات.

- القادة التعليميون فى المؤسسات التى أتيت على وصفها فى هذا الكتاب، وهى الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، وجامعة ناتال (جامعة كوازولو ـ ناتال حاليًا)، والجامعة الآسيوية للمرأة، وجامعة سنغافورة للإدارة، والجامعة الأمريكية فى بلغاريا، الذين هم أنفسهم قدموا، أو يقدمون، بإلهام كبير نموذجًا يُحتذى للقيم التى يسعون لغرسها فى طلابهم، وفعلوا ذلك فى ظروف أصعب بكثير جدًا مما قد يكون موجودًا فى الولايات المتحدة.
- المربّون الذين كنت على اتصال مباشر بهم، والذين تحدثوا بصراحة تامة وبرؤية متبصرة عن التعليم، والذين ذُكروا بالاسم على صفحات هذا الكتاب.
- الطلاب الذين أجريت معهم لقاءات ومقابلات رسمية، والذين تحدثوا بصراحة عن أنفسهم وتعليمهم، ومنهم طلاب بيلاروس بالجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية: إيهار ستانكيفيتش Ihar Stankevich ودميترى بواتشنكو Dmitry Boichenko وأرتيوم أنيسيموف Artyom Anisimov وأولجا جيروتشينسكايا Olga Gerochynskaya وإريانا تشيكانوفا Iryna Checkanova وتاتسيانا بابيتش Tatsiana Babich ودوريا كرابتشيلو Daria Krapchilo وأولجا ميشينا Olga Mishyna وبولينا بلياشتشنكو Polina Pliashchenko وأناستاسيا ماتشانكا Anastasiya Matchanka وأليس باتابنكا Ales Patapenka وبالينا ماهيلينا Palina Mahilina وفاليريا باليكوفا Valeria Paliakova وأليشا تسيتوفا Alesia Tsitova والطلاب مختلفو الجنسيات فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا: ماريا أميليتشيفا Maria Amelicheva (كازاخستان)، وكاستريول فازليو Kastriol Fazliu كوسوفو)، وملادن بتروف Mladen Petrov (بلغاريا)، ولورينا بارتش (Lorena Baric صربيا)، وبيلا جينيفا Bela Geneva (بلغاريا)، وسيرجيو لوكا (Sergiu Luca بلغاريا)، وفكتور جينيف Victor Genev(بلغاريا)، سباسيمير دينيف Spasimir Dinev بلغاريا)،

وجورجى تسفتكوف Georgi Tsvetkov بلغاريا، وآنا ستويفا (Anna Stoeva روسيا وبلغاريا).

• أعضاء هيئة التدريس الذين قابلونى فى الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية: آلا بيجالسكايا Ala Pigalskaya وأندريه ستيبانوف Andrei Stepanov والكسندر فيلوكتوف Alexaner Filoctov وفلادزيمور روندا Vladzimur Ronda وفى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا: أندرو وايت Andrew White وأيرنوت فان لِندِن Aernout Van Lynden وديفيد ديرست David Durst ونيديالكو دلتشيف Nedyalko Del-chev وديميتار كريستوزوف Dimitar Christozov وكوسمينا تاناسويو Cosmina Ta-nasoiu.

• المسؤولون الإداريون وأنصار التعليم الذين ساعدونى على التقاء الأشخاص الذين كانت لهم أهمية حاسمة فى فهمى البعد الدولى للتعليم الليبرالى. ففى الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية: آنا جيراموسيفا Anna Geramosiva وجوست تولوفايسايت Juste Tolvaisaite وفى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا: رئيس الجامعة مايكل إيستون Michael Easton ونائب الرئيس آن فيران Ann Ferren وعميد شؤون الطلاب ليديا كريسى Lydia Krise وفى مؤسسة كريستيان أيه. جونسون إنديفور فاونديشن: Christian A. Johnson Endeavor Foundation الرئيسة جولى كيد Julie Kidd التى كانت أول من عرّفنى بحركة الفنون الحرة فى أوروبا Artis Liberalis، والتى وظّفت لاحقًا خريجة هامبشاير سوزان كاسوف Susan Kassouf التى قدمت اقتراحات قيّمة أثناء تطوّر هذا العمل، وعضو مجلس أمناء الجامعة الأمريكية فى بلغاريا ولّيم نيوتن ـ سميث William Newton-Smith الذى عرفّنى على كل من الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية والجامعة الآسيوية للمرأة، والمديرة التنفيذية السابقة للبرامج الدولية بكلية جويزويتا للأعمال بجامعة إمورى نانسى روث ريمنجتون Nancy Roth Remington التى تجرى الآن بحوثًا على مشروع حول أثر كليات الفنون الحرة التى تأسست فى أواخر القرن العشرين خارج الولايات المتحدة، والتى عرفتنى بجهات الاتصال فى جامعة سنغافورة للإدارة. وقد أضاف هؤلاء بتقديمهم لى يد

المساعدة أفكارهم الثاقبة واقتراحاتهم القيمة التى ساهمت فى إخراج هذا العمل.

- الزملاء الذين قرءوا هذا النص أسهموا باقتراحاتهم فيه، ومنهم أديل سيمونز، رئيسة كلية هامبشاير سابقًا، وأرتميس جاوكاوسكى Artemis Joukowsky عضو مجلس أمناء هامبشاير وأحد خريجيها، وديفيد سكوت David Scott رئيس جامعة ماساتشوستس سابقًا، وبينينا جليزر Penina Glazer ومارلين فرايد Marlene Fried الأستاذتان بكلية هامبشاير، وميرون جليزر Myron Glazer الأستاذ بكلية سميث، وكريستوفر نلسون Christopher Nelson رئيس كلية سانت جون فى أنابوليس بولاية ماريلاند، وأندريا لِسكس Andrea Leskes نائب رئيس رابطة الكليات والجامعات الأمريكية سابقًا ورئيس معهد الجامعات الأمريكية فى إيكس أون بروفانس بفرنسا حاليًا، وأندرو سيجلر، الرئيس التنفيذى لشركة تشامبيون إنترناشيونال سابقًا وعضو مجلس أمناء كلية دارتموث سابقًا، ودونالد هِنس Donald Hense رئيس مدارس فرندشيب الميثاقية العامة بواشنطن العاصمة (والذى علمنى بالقدوة كثيرًا عن تحدٍّ السلطة). لقد استفدت كثيرًا من تعليقاتهم وسخائهم فيما منحونى من وقتهم.
- فِلهِلم لِندستروم Wilhelm Lindstrom من هلسنكى بفنلندا الذى كان متدربًا داخليًا فى مكتب الرئيس فى هامبشاير فى صيف ٢٠٠٤ ووضع مادة مرجعية عن التطورات التعليمية فى أوروبا وخصوصًا عن اتفاقية بولونيا Bologna Accords وقد أفادنى عمله هذا فى فهم السياق الذى تعمل فيه الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية والجامعة الأمريكية فى بلغاريا.
- ناردى ريدر كامبيون Nardi Reeder Campion التى قرأت النسخ الأولية من بعض أجزاء الكتاب وشجعتنى بنقدٍ لاذع لم يخل من التعاطف، وتوفيت قبل الانتهاء من المخطوطة بشهر واحد.
- المحررون فى دار كونتينيوام للنشر: أنطونى هينز Anthony Hanes الذى أجرى الاتصال الأول، وألكسندرا وبستر Alexandra Webster التى ساندت بدايات

الكتاب، وكلاهما فى مكتب لندن، وديفيد باركر David Barker وكاتى جالوف Katie Gallof وجابرييلا بيج ـ فورت Katie Gallof فى مكتب نيويورك، الذين تابعوه حتى النهاية، وبالأخص الاقتراحات المتبصرة المقدمة من مايكل ساندلين Michael Sandlin فى عملية التحرير النهاية.

- يوجين لاند Eugene Land الذى شجع المربّين فى الولايات المتحدة على اعتناق أهمية المشاركة المجتمعية، وساعدنى على إدراك أهمية انتزاع التزام صريح بالمشاركة من مجالس الأمناء.
- وفى النهاية، فإنى أدين أكثر ما أدين بالفضل لنانسى كيلى Nancy Kelly التى عملت مستشارًا للرئيس وسكرتيرة لمجلس أمناء كلية هامبشاير أثناء رئاستى الكلية. فبدراستها فى جامعات عامة وخاصة وتدريسها فى قسم اللغة الإنجليزية بجامعة ماساتشوستس فى بوسطن وعملها كمستشار للرئيس فى جامعة ماساتشوستس فى بوسطن وفى كلية هامبشاير، استخدمت خبرتها الغزيرة لتحدٍّ وجهات النظر الضيقة والمنغلقة، وكانت تجمع بين الشجاعة والفطنة لتصارح زملاءها بالحقائق التى يتحاشونها، وكانت تمتلك الحكمة التى تمكّنها من معرفة كيف تفعل هذا بطريقة تخفف من وطأة المشكلة ولا تزيدها. وقد ضربت بشجاعة ودون كلل مثلاً لمعنى أن يكون الإنسان مربّيًا، واستخدمت تلك المهارات كلها فى مساعدتى فى هذه المخطوطة، وعملت كشأنها دائمًا على الحد من ركاكة أسلوبى، وما تبقى من ركاكة دليلٌ على أن هناك حدودًا لما يمكن لشخص واحد فعله.

***

وأنا إذ أتقدم بهذا الشكر والتقدير فى الإهداء، أرى أن الأمر يستحق شيئًا من التفسير. فقد ساهم وِلْيَم سلوان كوفِن فى تعليمى لسنوات وفى تشكيل الأفكار الواردة هنا. وهو لم يساعد على قيادة حملات مناهضة الفصل العنصرى وبناء الجسور بين الأجيال فحسب، بل كان أيضًا قسيس كليتى فى جامعة ييل، وصار بالنسبة لى شخصيًا خلال تلك السنوات ـ وظل كذلك طوال حياتى المهنية ـ

ضميرًا حيًا، مكانًا أقيس فيه الصلابة والشجاعة ـ أو الافتقار إلى الصلابة والشجاعة ـ فى تفكيرى وتحليلى وأفعالى. كان دائمًا رقيقًا وخشنًا فى آنٍ واحد، أحيانًا من بعيد وأحيانًا مباشرةً، ولم يتجنب قط ـ سواء بشكل شخصى أو علنى ـ قول ما ينبغى قوله مهما كانت العواقب، لكنه كان يجيد فن التحدث على نحو يعزز أفضل قدرات المرء. كان شخصًا غير عادى فى أسلوبه فى تخفيف معارضة المنصتين بل وعدائهم، وكانت حياته نموذجًا حيًا دائم الحضور يجسِّد ما ينبغى أن يكون عليه المعلِّم العظيم. إننى لم أستطع قط مضاهاته فى حكمته أو صلابته، لكنه كان رغم ذلك مستعدًا لمواصلة تعليمى وقضاء الوقت معى. فآمل أن أكون بادلته احترامًا باحترام بمواصلتى التعلّم.

فى أثناء النظر فى عنوان لهذا الكتاب، دار حوار بينى وبين كوفِن فى أوائل ٢٠٠٦، وكان العنوان المؤقت آنذاك "تحدٍّ السلطة: فنُّ تعليم الفنون الحرة المفقودُ"، فاقترح علىّ استخدام عبارة "تحدٍّ الأعراف"، وهو عنوان كان يشعر أنه يعالج قوة الثقافة وجمودها. كان "تحدٍّ السلطة" بالنسبة لى لا يجسِّد روح هذا المسعى. وفى النهاية لم أستخدم هذا العنوان المقترح؛ لأننى أحسست أنه لا يجسِّد شجاعة طلاب جامعة نورث كارولينا الزراعية والفنية الذين تحدوا سلطة الولاية لا الأعراف والتقاليد فحسب. كانت تلك السلطة ـ ممثَّلة فى قوانين "جيم كرو" Jim Crow laws الأمريكية المخزية ـ تشكل ما هو أكثر بكثير من الأعراف والتقاليد. وكنا قد اتفقنا على موعد لزيارة كوفِن لنتناقش مرة ثانية حول العنوان فى سبت الفصح سنة ٢٠٠٦، لكنه توفى إثر إصابته بأزمة قلبية قبل اللقاء المقرر بثلاثة أيام، لذا لن أعرف أبدًا ماذا كان سيكون رأيه.

فى إهدائى هذا الكتاب للمدرسين اعتراف بحسن حظى، لأنى عرفت الكثير من المدرسين الممتازين الذين جسَّدوا ـ أفضل كثيرًا مما يمكننى تجسيده أبدًا ـ ما تعنيه العظمة فى التدريس وقيمة التدريس بالنسبة لأى مجتمع. لم يكن هؤلاء مجرد واحد أو اثنين، بل العشرات وربما المئات، إذا وضعت فى اعتبارى كل من شرفت بزمالتهم طوال حياتى المهنية فى التعليم.

إن متعتى الكبرى وتعلّمى منبعهما أسرتى المباشرة وجميع معلمّى ومن تقدمت لهم بالشكر فى إهداء هذا الكتاب، لكن ثمة آخرين فى أسرتى الممتدة عملوا أو يعملون فى مجال التعليم (كأمناء ومسؤولين إداريين ومعلمين ومرشدين) أضافوا إلى تلك المتعة وذلك التعلم وقرءوا هذه المخطوطة أو علقوا عليها، وهؤلاء - بالإضافة إلى زوجتى وابنى وابنتى وزوج ابنتى - هم سينثيا برنس Cynthia Prince ومارى Mary وبوردون أيرز Borden Ayers وسالى Sallie وستيفن Steven ونيكولاس Nicholas ونينا باركر Nina Barker . أما شقيقى إدوارد برنس فقد دعا فى مثابرة وصبر - كالمحامين الذين هو واحد منهم - إلى قيمة قاعة الدروس الشبيهة بالمحكمة.

وأخيرًا أشكر طلاب السنة الأولى بجامعة نورث كارولينا الزراعية والفنية وهم: جبريل خزان Jibreel Khazan (Ezell Blair, Jr) وفرانكلين يوجين ماكين Franklin Eugene McCain وجوزيف ألفريد ماكنيل Joseph Alfred McNeil وديفيد لاينيل ريتشموند David Leinail Richmond متوفى، الذين عرّفوا لى منذ نحو نصف قرن من الزمان، وعلى نحو ما أوضحت فى المتن، الغرض الحقيقى لأى تعليم ليبرالى وضربوا لجيلى مثلاً لما ينبغى لكل الساعين إلى خلق مجتمعات سليمة أن ينشدوا من التعليم إفرازه، وآمل أن يحترم محتوى هذا الكتاب وعنوانه تراثهم ويرسّخه، فنحن أحوج الآن إلى ترسيخ ذلك التراث أكثر من أى وقت مضى.

تمهيد

فى يناير ٢٠٠٦ سأل فريد زكريا Fareed Zakaria الصحفى بمجلة نيوزويك Newsweek وزير التعليم السنغافورى ثارمان شانموجاراتنام عما يجعل طلاب سنغافورة يتصدرون العالم فى درجات امتحانات العلوم والرياضيات الدولية، لكنهم بعد ذلك بعشرين أو ثلاثين عامًا لا تكون لهم الريادة فى مجالاتهم، فأجاب شانموجاراتنام كما يلى:

كلانا لديه نظام استحقاق. نظامكم (الأمريكى) قائم على الموهبة، أما نظامنا فقائم على الامتحانات. هناك بعض الجوانب الفكرية نحن غير قادرين على اختبارها جيدًا، كالإبداعية وحب الاستطلاع وحس المغامرة والطموح. والأهم من ذلك كله أن أمريكا لديها ثقافة تعلّم تتحدى الحكمة التقليدية، حتى وإن كان هذا يعنى تحدّى السلطة. هذه هى المجالات التى يجب على سنغافورة أن تتعلم فيها من أمريكا. (١)

فى الشهر ذاته، وعلى الجانب الآخر من الكرة الأرضية فى الولايات المتحدة، كانت السلطة التشريعية بولاية بنسلفانيا تعقد جلسات استماع حول حالة الحرية الأكاديمية فى جامعاتها العامة. كانت هناك مجموعة من الأكاديميين تبيّن كيف يُضعف الانحياز الليبرالى من جانب أعضاء هيئة التدريس فى الولايات المتحدة

قدرة الجامعات على تعليم فن التفكير النقدى الذى لا غنى عنه لتحدٍّ الحكمة التقليدية والسلطة. وجادل أولئك الأكاديميون بأن الدور اللائق لأساتذة وجامعات الفنون الحرة هو اتخاذ موقف مؤسسى محايد حيال القضايا الفكرية والاجتماعية المهمة، فبعد أن يطرح الأساتذة النقاط الرئيسية التى تشتمل عليها قضية معينة، يتركون الطلاب ليكوّنوا آراءهم الخاصة حول الموضوع محل النقاش.

لو نجح هؤلاء الدعاة إلى "الحيادية" ـ التى هى فى حد ذاتها موقف غير محايد ـ هؤلاء فى تحويل الجامعات إلى مؤسسات محايدة، فسوف يقوّضون التفكير النقدى الذى يسعون إلى تعزيزه، وسيضرون بالقيم الجوهرية التى تميز نظام التعليم الأمريكى الذى يلقى إعجاب بقية دول العالم فتحاول محاكاته بشكل متزايد، ومن ذلك قدرة المؤسسات الأمريكية على تشجيع الإبداعية والمجازفة وعلى إمداد الطلبة بالشجاعة لتحدٍّ السلطة والأعراف بأساليب بنّاءة. تتساوى مع هذا فى الأهمية فكرة أن مع الحياد يستحيل على الجامعات الملتزمة بتشجيع المشاركة المدنية أن تصبح قدوة لطلابها فى السلوك الذى تسعى إلى غرسه فيهم. وهذا الكتاب ـ الذى يجمع بين كونه حجة ومذكرات على السواء ـ مدفوعٌ بشعور بالقلق بشأن تحول تحدٍّ الأعراف والسلطة إلى فن ضائع فى تعليم الفنون الحرة فى الولايات المتحدة. تُخفق الجامعات الأمريكية فى اتباع القيم والسلوكيات التى تؤكد عليها أهدافها وبيانات رسالاتها بعباراتها الرنانة. فالمشاركة ـ تمييزًا لها عن الحياد ـ ليست إلهاءً وليست ـ كما يجادل دعاة الحياد ـ عائقًا أمام الدور "اللائق" للتعليم؛ فهى تلعب دورًا محوريًا حاسم الأهمية فى جميع أوجه التعليم الليبرالى، وبالأخص فى المساعدة على بناء مجتمعات سليمة. إن إسكات الجامعة يعنى إسكات جماعة المواطنين، وبلدنا وبقية بلدان العالم يطلبان من مؤسساتنا التعليمية الالتزام والمشاركة والفعل لا الحياد.

ألهمنى القادة الأكاديميون من خارج الولايات المتحدة (الذين نورد نبذة عن بعضهم فى هذا الكتاب) انتقاد هذا الصمت، حيث أظهر هؤلاء الأفراد ـ الذين

كانوا أبعد ما يكون عن الحياد، والذين كانوا فى الغالب يعملون فى سياقات سياسية أو اقتصادية أو ثقافية مفرطة الصعوبة ـ قيم التعليم الليبرالى بوضوح، وهم يظهرون كل يوم، بشجاعتهم ورؤيتهم، بوضوح الأسباب وراء أهمية تحدٍّ السلطة بالنسبة لسلامة المجتمع على الأمد الطويل. هؤلاء القادة لا يمكنهم اتخاذ موقف محايد حتى وإن أرادوا ذلك.

كما ألهمنى الطلاب الذين عملت معهم على مدى أكثر من أربعين عامًا انتقاد هذا الصمت، وبالأخص ببيان مدى قدرتهم على التصرف بمسؤولية عندما تتاح لهم الفرصة لذلك. وفيما كانوا يعلموننى ما علموننى، استحوذ على اهتمامى الاستقطاب والصراع بين من يرون الطلاب كمفاعيل بهم للتعليم ومن يعترفون بقدرات الطلاب الإبداعية على المشاركة فيما يتلقون من تعليم. فالفريق الأول يقلقه تعرض الطلاب لخطر التلاعب من جانب المعلمين، ويشعر الفريق الآخر أن الطلاب قادرون تمامًا على تحدٍّ من قد يحاولون التلاعب بهم.

يجمع هذا الكتاب، بوصفه مذكرات وحجة، بين الموضوعات المستمدة مما تعلمته من الطلاب عن التعليم والمعلمين والمتعلمين، ويعتمد أكثر ما يكون على دورى كرئيس لكلية هامبشاير، تلك الكلية الصغيرة للفنون الحرة الكائنة فى أمهرست بولاية ماساتشوستس، والتى صممها مربّون بكليات أمهرست وماونت هوليوك وسميث وجامعة ماساتشوستس وافتتحت فى ١٩٧٠ لتوفير تعليم للفنون الحرة يُشرك الطلاب فى تشكيل ما يتلقون من تعليم بالتفاوض مع الأساتذة بشأن سلسلة من العقود التى تنص على أهداف الخطة التعليمية لكل طالب وكيفية السعى لتحقيق أهداف هذا الطالب وتقييمها.

فيبحث الباب الأول المبادئ الأربعة التى تنبنى عليها قناعاتى المحورية حول غرض التعليم، وهى:

١ - ينبغى أن يكون هدف التعليم بناء أفراد ومجتمعات ذوى خلفية علمية واسعة وقادرين على التفكير الحر ويتسمون بالإنتاجية الاقتصادية والإبداع الثقافى والعدالة الاجتماعية ودعم حقوق الإنسان.

٢ ـ الشيء الضروري لبناء مجتمعات سليمة هو قدرة المواطنين واستعدادهم لتحدٍّ السلطة والعرف بأساليب بنَّاءة ولائقة، وسيُحدث هؤلاء المواطنون في مجتمعاتهم المحلية التجديدات والتغييرات التي تساعد على الحد من الاستغلال أو التسلطية أو التدهور البيئي أو العنصرية أو الأنانية البسيطة. فإبداعيتهم تدفع النمو الاقتصادي وتعزز ثقافة نابضة بالحياة، وهي مصدر حيوي للشجاعة التي تتيح للطلاب مقاومة الضغوط غير اللائقة من الأقران أو الثقافة ككل أو حتى من الحكومات.

٣ ـ تيسر الديمقراطية والحرية الأنشطة حاسمة الأهمية التي تساعد على تماسك المجتمعات السليمة. لكن هذه المبادئ وحدها لا تكفي.

٤ ـ التعليم الليبرالي هو المكون حاسم الأهمية الأخير من مكونات المجتمع القوي. فتأكيد المربّي على تنمية قدرة على التفكير النقدي، بدلا من مجرد تعريف الطلاب بمختلف صور المعرفة، هو الطريقة الأشد فعالية لتعليم الطلاب التصرف بمسؤولية وفعالية عند تحديهم السلطة والأعراف.

يشاركني المربّون الذين أتحدّاهم في هذا الكتاب التزامي بأهمية التعليم الليبرالي وأهمية تعزيز التفكير النقدي على السواء، لكن أوجه التشابه بيننا تنتهي هنا، حيث يجادل هؤلاء بعدم إمكانية تعليم الطلاب التفكير لأنفسهم على يد أفراد يؤكدون دومًا على آرائهم الشخصية القوية، وبأن مسؤولية المعلمين هي مجرد طرح جميع جوانب قضية معينة والتزام الحياد، تاركين الطلاب لتكوين رأيهم النهائي.

يعتمد الباب الثاني من هذا الكتاب على أمثلة للتعليم الليبرالي خارج الولايات المتحدة لإلقاء الضوء على أهمية اختيار المشاركة على الحياد. وتثبت هذه الأمثلة الدولية للأكاديميين الأمريكيين التزامات التعليم الليبرالي وقوته وغرضه وآثاره. كما تشير هذه النماذج المسوقة من الخارج إلى مفارقة غريبة، وهي أن صورة الطالب ـ الناشط، كإحدى صور تعليم الفنون الحرة التي نشأت في الولايات

المتحدة، ربما تكون مفهومة فهما أدق فى بقاع أخرى من العالم منها فى الولايات المتحدة. فقد كان الغرض الأصلى من هذا النوع من التعليم الليبرالى هو تنمية العادات العقلية التى تؤدى إلى العمل المنطلق من المبادئ لا مجرد التأمل أو التفكير النقدى الخامل.

يبحث الباب الثالث القضايا المطروحة بين دَفَّتى هذا الكتاب بخصوص طبيعة الطلاب والطريقة الفضلى لتعليمهم. وأنا أجادل بأن الطلاب يريدون من يُشركهم (ومن واقع خبرتى أقول إنهم كثيرًا ما يطالبون بإشراكهم) وبأنهم أقل عرضة للخطر بكثير مما يجزم به أنصار الحيادية. لا يخشى الطلاب الدعوة، وينشدون مدرسين يتحدثون بأصوات صادقة ويمارسون كلاً من الدعوة والإنصات مع تشجيع الطلاب فى الوقت نفسه على تحدى الأفكار التى يطرحها أعضاء هيئة التدريس. إن استيعاب المعرفة جزء ملائم من العملية التعليمية، لكن عندما يعامَل الطلاب كمجرد مفاعيل بهم للتعليم، فإنهم يتعلمون أقل كثيرًا مما يتعلمونه عندما يُشركون بشكل هادف فى البحث عن أجوبة لدى أنفسهم عن الأسئلة بدلا من الاعتماد على معلّم لإقرار أفكارهم.

أوضح ثيودور Theodore ونانسى سايزر Nancy Sizer وهما من كبار المربّين فى الولايات المتحدة، بشكل بليغ فى كتابهما "الطلاب يراقبون" The Students Are Watching أن الطلاب يتعلمون بمراقبة الكبار أكثر مما يتعلمونه بالإنصات لما يقولونه(٢). لكنى أعتقد أن الكبار يمكنهم أن يتعلموا أكثر بالإنصات لما يقوله الطلاب. وفى الولايات المتحدة وفى المؤسسات الدولية التى تناولتها هنا، يراقب الطلاب عن كثب ليروا ما إذا كانت أفعال الكبار وسياساتهم تجسِّد القيم التى يحاولون تدريسها، كما يريدون معرفة ما إذا كان الأساتذة والإداريون سينصتون لهم ويشركونهم بأساليب هادفة. ولا بد للمربين من الإنصات، لا لأن الطلاب دائمًا على صواب بل لأن الإنصات هو الخطوة الأولى نحو الإشراك، والإشراك هو أساس تعليم الطلاب كيفية تحدى السلطة بأساليب بنَّاءة ولائقة.

الباب الأول

رؤيتان للتعليم

الفصل الأول

الأصول: تعليم رئيس كلية

لكل كتاب عدد وفير من الأصول، وقد شهدت سنواتى كطالب جامعى بداية فهمى أغراض التعليم. فقرب ذلك الوقت، بدأ أربعة طلاب أمريكيون من أصل إفريقى بكلية نورث كارولينا الزراعية والفنية North Carolina Agricultural and Technical College يأخذون دراستهم فى الفلسفة والعالم المعاصر بجدية، ويطرحون سلسلة من الأسئلة النقدية التى تبلورت فى النهاية فى سؤال واحد بسيط وعميق: لماذا لا يستطيعون تناول الغداء على المنضدة نفسها مع البِيض فى جرينسبورو بنورث كارولينا؟ وكانت إجابتهم المباشرة سنة ١٩٦٠، وهى سنة التحاقى بجامعة ييل ـ هى العامل الفعال الذى أطلق شرارة حركات الحقوق المدنية فى الولايات المتحدة. وقد ربطت هذه الناشطية جيلاً صغير السنّ بما بدأه جيل أكبر سنًا بمقاطعته الحافلات فى مونتوجومرى بألاباما قبل سنوات عدة.

طرح هؤلاء الطلاب الأربعة، فى عامهم الأول فى الجامعة، أسئلة ـ تركزت فى حالتنا هذه حول العرق وطبيعة المجتمع - وحللوا الإجابات المحتملة، وأصدروا أحكامًا، ومن ثم تصرفوا بطريقة مبدعة وبنّاءة ولائقة وجسورة. فتصرفهم البسيط الذى يتلخص فى جلوسهم إلى مائدة غداء مخصصة للبِيض، ومطالبتهم

بأن تتم خدمتهم، وإحجامهم ـ عند رفض مطلبهم ـ عن المغادرة حتى يُجبروا على ذلك بإغلاق المطعم أو بحضور الشرطة، والوقار الذى أتوا به فعلتهم، كل ذلك نبع من مصادر كثيرة كالأسرة والكنيسة والمجتمع والمدرسة. ولكن ما أثر فىّ بشكل عميق هو أنهم كانوا طلابًا فى مثل سنّى، ويشبهوننى إلى حد بعيد فى بعض النواحى، ولكنهم من نواح أخرى كانوا يسبقوننى كثيرًا فى تلك اللحظة بقدرتهم على ربط ما يدرسونه بمجتمعهم، وبفهمهم المَواطن التى يجب فيها تحدٍّ السلطة، وبامتلاكهم الشجاعة اللازمة للقيام بذلك.

جاء تصرف هؤلاء الطلاب فى وقت مفعم بالاضطرابات والشكوك فى الولايات المتحدة. ففى أواخر الخمسينيات من القرن العشرين، بدأ الطلاب يتساءلون عن أغراض التعليم. ومما ساعد على تحفيز هذه الأسئلة بعضُ الصور والمقالات حول شجاعة وإصرار الطلاب، كالذين اتخذوا مواقف ضد الحكومات الاستبدادية غير الأخلاقية فى المجر وجنوب إفريقيا، وقد انتهى الأمر ببعض هؤلاء الطلاب، الذين أجبروا على الهجرة، فى العديد من الجامعات الأمريكية، ومن بينها جامعة ييل، فكان حضورهم وقصصهم يمثلان مستوى من الغَرَضية الطلابية التى لم تكن جزءًا من الحياة الجامعية فى ييل ولا فى أى جامعة أمريكية أخرى فى أواخر الخمسينيات. وقد غيرت أحداث نورث كارولينا كل ذلك.

لقد أجاب طلاب كلية نورث كارولينا الزراعية والفنية عن سؤالنا حول الغرض من التعليم، فكانت إجابتهم مطابقة لما كنا نسمعه فى ييل من الطلاب المُبعدين، ولكننا لم نكن ندرك بعد أن نوع الناشطية الذى يمارسونه ينطبق على موقفنا. فللتعليم أغراض متعددة، ولكن تعلُّم كيفية طرح الأسئلة الأساسية وكيفية تحدّ المعتقدات والتقاليد والظلم بأساليب لائقة وبنّاءة هو غرضه الأسمى. كما أن إعداد المواطنين للعمل على نحوٍ مدروسٍ ومتروٍّ لإقامة مجتمع أكثر عدالة وانفتاحًا وإبداعًا يعطى شكلاً وجوهرًا ومعنى لمفهومى الحرية والديمقراطية المجردين.

يتطلب تحدّ السلطة بأسلوب بنّاء وجود عادات العقل الأساسية التى يسعى التعليم الليبرالى إلى غرسها، وهى القدرة على صياغة الأسئلة الأساسية، والتفكير النقدى والتحليلى والأخلاقى فى المشكلات التى تحددها هذه الأسئلة، والاستجابة بفعالية وإبداع وحكمة لمدلولات التحليل. إنه لا يتطلب القدرة على تقدير مدى تعقّد المشكلة فحسب، بل أيضًا تحديد جوهرها بهدف الوصول إلى استنتاجات فعالة وعادلة ومنصفة.

جسّدت الإجابة التى قدمها الطلاب الأربعة عن سؤال الغرض من التعليم السمات سالفة الذكر كافة، ومع ذلك كانت مفعمة بالسخرية النابعة من حقيقة أنهم ينتمون إلى كلية تقنية لا إلى كلية للفنون الحرة، كما لم تكن كليتهم مصنّفة من "صفوة" المؤسسات التعليمية فى أمريكا. وعندما عُرفت تصرفاتهم، نوّه المعلقون آنذاك إلى صورة طلاب أمريكيين من أصل إفريقى مهذبين جالسين بحللهم الأنيقة على موائد الغداء، بينما يهددهم البرابرة البيض ورجال الشرطة. أكدت تلك الصور على العلاقة الحرجة بين "الوسائل" و"الغايات". لقد ضرب الطلاب مثلاً بقوة تحليلهم ووقار وسيلتهم التى اختاروها للاستجابة للموقف. لقد فهموا أنه مهما كانت الغاية مهمة، فالوسيلة لا تقل عنها أهمية.

جاء الأصل الثانى الذى نشأ منه هذا الكتاب بعد ذلك بفترة طويلة، وذلك فى محادثاتى مع زوجتى تونى برنس Toni Prince حول الحوارات التى لم تكن تدور. ففى الثمانينيات بدأت تعلّق أمامى على الطلاب الذين تعمل معهم. كانت زوجتى تعلّم الأطفال التزحلق والفروسية، وكانت فى حيرة شديدة من أمرها لأن الأطفال الذين تدربهم نادرًا ما يناقشون أهم قضايا الساعة فى مدارسهم. فكانت تسألهم بعد عودتهم من المدرسة إن كانوا قد تحدثوا حول تدخل أجنبى وشيك أو حملة سياسية أو العمل الإيجابى أو أية قضية جدلية تتصدر الصفحات الأولى فى ذلك اليوم، سواء على الصعيد المحلى أو الوطنى أو الدولى. فى الغالب الأعم، لم تكن هذه الأمور المهمة تُطرَح للمناقشة فى المدرسة، فتزايد قلقها من أن المدرسين أصبحوا يخشون الغضب الذى قد تثيره الموضوعات الجدلية ويخشون تنازع المجتمع الأمريكى لدرجة أنهم يتجنبون أى جدل كلما أمكن.

أثارت انتباهى إلى توجه لم يكن موجودًا خلال فترة شبابنا، ولم أكن لألاحظه قط؛ نظرًا لاقتصار عملى على الطلاب الجامعيين. كان كلانا قد تلقى تعليمه فى مدرسة ابتدائية تدور فيها هذه المناقشات الضرورية حول الشؤون والقضايا الجارية المهمة، حيث ارتادت هى مدرسة سايدويل فريندز Sidwell Friends School أما أنا فارتدت مدرسة سانت ألبانز St. Albans School وكلتاهما فى واشنطن العاصمة. كانت تلك المحادثات تفتح لنا مجالا واسعًا من الخبرات التعليمية التى كنا نقدرها بعمق، فانتابنا اليأسُ من أن جيل الأطفال الحالى فقَد مصدرًا مهمًا للمعلومات ونفاذ البصيرة، والقلقُ من أن الأطفال حوصروا فى فقاعة كبيرة من الصمت، وباتوا يعيشون فى انعزال متزايد عن العالم من حولهم. ويبدو أنهم فقدوا القدرة على طرح أسئلة ذات معنى، وأنهم لا يفهمون كيفية إدارة الحوار ولا كيفية الاختلاف مع شخصٍ مع احتفاظهم بصداقته فى الوقت نفسه.

أما الأصل الثالث لكتابى فارتبط أيضًا بمحادثات، ولكنها هذه المرة محادثات دارت أثناء سنوات عملى كرئيس لكلية هامبشاير، وهى كلية للفنون الحرة تقع فى أمهرست بولاية ماساتشوستس. فقد واظبت طوال انعقاد الفصل الدراسى من ١٩٨٩ حتى ٢٠٠٥ فباستثناء أربع مرات أو خمس فقط ـ على تناول طعام الإفطار كل اثنين صباحًا فى قاعة الطعام بالكلية من السابعة والنصف إلى التاسعة حتى أستطيع التحدث مع الطلاب حول أى موضوع يريدون مناقشته. كنت أتناول الإفطار فى قاعتهم، ومن ثم لم تكن هناك حاجة إلى ترتيب موعد مسبق.

كان الطلاب يحققون ويشتكون ويتساءلون ويستكشفون. كانوا يطلعوننى على شواغلهم ويضغطون علىّ لإبداء رأيى. كنت أسمع الشكاوى الطبيعية التى قد تميز أى مجموعة من الطلاب الجامعيين، وإن لم يكن بالقدر الذى توقعته فى الأصل. فى البداية، أكد لى أحد الطلاب أنه لن يكون هناك عدد كبير من الشكاءين؛ "فهم لا يحبون الاستيقاظ فى السابعة والنصف صباحًا". لكن الطلاب الذين كانوا يحضرون الإفطار كانوا أبعد ما يكون عن السكوت.

كانت الشواغل التى يتم التعبير عنها فى هذه الاجتماعات الأسبوعية على الإفطار واسعة النطاق، منها التعيينات وإعادة التعيين فى مناصب هيئة التدريس والموظفين، والمنهج الدراسى ولوائح الكلية وحالات التأديب، وكان ثمة محادثات حول الموارد اللازمة للبرامج الأكاديمية والتنظيمات الطلابية اللامنهجية كجماعة "فنيو الخدمات الطبية الطارئة" الطلابية، وحول الأحداث الجارية على الصعيدين الوطنى والدولى. خلال تلك الفترة، انهار سور برلين، وتفكك الاتحاد السوفييتى، وأصبحت الصين قوة اقتصادية كبرى، وخاضت الولايات المتحدة حرب الخليج الأولى وشنّت الثانية، ووقعت أحداث ١١ سبتمبر، وتحول الاقتصاد من التوسع إلى الركود ثم انتعش مرة أخرى. وخلال كل هذه المحادثات، العميقة والسطحية على حد سواء، كان الطلاب يوصلون رسالة واحدة ثابتة، الا وهى أن أكثر ما يهمهم هو ما إذا كنت أنا ـ بصفتى الرئيس ـ والكلية نتصرف على نحو يتسق مع القيم والأهداف التى يرونها مجسّدة فى رسالة الكلية. كان لديهم توقعان شائعان وراسخان، وهما ضرورة أن تبدى الكلية السلوك الذى تتوقعه من طلابها، وأن تتمسك تمامًا بقيمها المعتنقة. وكان الطلاب يقيسون كل قرارات الإدارة إلا قليلاً على هذه المعايير.

لم يكن كثيرون يصدقون ـ على نحو يعكس استخفاف الشباب والثقافة ككل على السواء ـ أن من الممكن أن تحقق الكلية، أو رئيسها وإدارتها، أو مجلس أمنائها هذه التوقعات. وفى بعض الأحيان كانوا يتعاملون مع هذه اللقاءات الصباحية كمسابقة أو رياضة، فكانوا يستعدون ويتدربون وغالبًا يأتون كفريق. كانوا يسعون إلى مواجهتى بالقضايا التى يشعرون أن لهم فيها موقفًا أخلاقيًا واضحًا، موقفًا يظنون أنى لن أؤيده نظرًا للضغوط "العملية" وسيتبيّن من طريقتى فى الاستجابة ما إذا كانت الكلية ملتزمة بمُثُلها أم لا. كانوا يفعلون ما من شأن الشباب كافة أن يفعلوه فى مرحلة ما مع أكابرهم، وأقصد أن يختبروهم.

كان "تكتيك" الطلاب أن يتحدّوننى لتقييم الغرض الحقيقى من التعليم، إذ كانوا يرون ضرورة أن يقدم التعليم تمحيصًا جديًا للقضايا والقيم فى سياق

حقيقى لا مصطنع. وكان مسؤولو الكليات وأعضاء هيئة التدريس والمطبوعات يقولون للطلاب دائمًا إن عليهم أن يتعلموا كيفية التفكير النقدى وطرح الأسئلة الجوهرية، وأن يتخذوا مواقف محددة ويدافعوا عنها ويطوروها، وأن يُشرَكوا ويشاركوا فى عملهم ومجتمعهم المحلى مع احتفاظهم بأخلاقياتهم واستقامتهم وعدالتهم. والعكس صحيح، إذْ كانوا يريدون للكلية أن تشارك، وأن تتخذ مواقف صريحة بشأن القضايا الاجتماعية والسياسية، وأن تقود طلابها بقوة. وقد حاولت الإدارة، جماعة وأفرادًا، الاستجابة لهذا. وكنت كثيرًا ما أجيب بأنه على الرغم من عدم اتخاذ الكلية موقفًا تجاه كل القضايا، فإن الموقف الوحيد الذى لا تستطيع اتخاذه أبدًا هو أن تقرر ألا تتخذ هى ولا رئيسها أى موقف.

فى هذه المحادثات الصباحية التى استمرت ستة عشر عامًا، أكد الطلاب على أهم الدروس التى يحتاج إلى تعلمها أى مربٍّ، وبالتأكيد أى رئيس كلية، وهى:

١ ـ أنصت للطلاب؛ فهم يتحدثون بصراحة أكبر من أكابرهم سنًا ويطرحون أسئلة وجيهة، على الرغم من أن الأسئلة فى بعض الأحيان تأخذ شكل الطلبات.

٢ ـ احترم الطلاب بما يكفى لإشراكهم فى مشاكل حقيقية وتشجيعهم على طرح أسئلة حقيقية. توقع منهم الأفضل، وسيمنحونك أفضل ما لديهم بالفعل.

٣ ـ اجعل من نفسك قدوة للطلاب فى السلوكيات والقيم التى ترغب المؤسسة فى زرعها فيهم، وأى شىء دون ذلك سيخلق جوا من التهكم والسخرية.

٤ ـ استمتع بالعمل مع الطلاب. فعلى الرغم من أنهم قد يظهرون قدرًا محبطًا من عدم النضج فى بعض الأحيان، فالشىء نفسه يمكن أن يقال عن أى فئة أخرى من الناس يعمل معها المربّى، وعلى الأقل فى حالة الطلاب، ستكون السلوكيات غالبًا ملائمة للأعمار. وهم فى معظم الأوقات مصدر بهجة ويهتمون بالأشياء التى تريدهم أن يهتموا بها ويتمتعوا بروح الدعابة.

إذا دعوت الطلاب للحديث واستمعت إليهم، وأخذتهم على محمل الجد، ولم تُبد استخفافًا بهم (حتى إذا كنت لا تتفق معهم فى الرأى أو إذا كان رأيهم غير

مستنير كما يجب) فسيكون مردودهم أكبر وأعظم قيمة لك وللمؤسسة، وسيمنحونك الإيمان والأمل فى أن العالم يمكن أن يكون، وسوف يكون، أفضل فى المستقبل.

أقنعتنى تجاربى فى التدريس فى الجامعة الصينية فى هونج كونج Chinese University of Hong Kong وفى العمل كمرشد تربوى ومدرس تاريخ فى إحدى المدارس الثانوية، وكطالب دراسات عليا، وكمدير وأستاذ مساعد فى كلية دارتموث Dartmouth College (قبل مجيئى هامبشاير) بأن الطلاب، إذا ما أتيحت لهم الفرصة، سيصبحون مبدعين ومحمسين ومتحملين للمسؤولية بما يتخطى سنوات عمرهم. فإذا ما توقع المربون الأفضل، سيحصلون على الأفضل. ولكن لكى تتحقق هذه الإمكانات، يجب على المربين أن يحترموا الطلاب ويستمعوا لهم. فعندما استمعت، منحنى الطلاب مرات ومرات بعضًا من المعارف الأعظم مغزىً التى نلتها كرئيس كلية.

عملت أثناء دراساتى العليا مع طلاب جامعيين فى مؤسسة يوليسيس إس. جرانت Ulysses S. Grant Foundation، وكانت منظمة مستقلة أسسها طلاب جامعة ييل Yale University سنة ١٩٥٤ لمساعدة طلاب الأحياء الفقيرة بمدينة نيوهافن بولاية كونيكتيكت على الاستعداد للجامعة. كان البرنامج قد بدأ العمل مع طلاب الصف الأول الابتدائى فى عام ١٩٥٤ بالتزامن مع التحول الذى بدأ يحدثه قرار المحكمة العليا الأمريكية فى قضية براون ضد مجلس التعليم Brown vs. Board of Education فى البيئة التعليمية فى الولايات المتحدة. كان طلاب ييل يعملون مع دفعتهم الأولى من طلاب نهائى المرحلة الثانوية سنة ١٩٦٦ عند التحاق بالدراسات العليا، وعندما اكتشفوا وجود طالب دراسات عليا بجامعة ييل مرّ بتجربة تحديد المستوى للالتحاق بالجامعة، سعوا إلى التعرف إلىّ، وسألونى عما إذا كان لدىَّ ما أشير به عليهم هم وطلاب السنة النهائية الثانوية. عملت لأربع سنوات مع مجموعة متميزة من طلاب الثانوية والجامعة خلال الاضطرابات التى شهدتها أواخر الستينيات، فتعلمت منهم أن ٩٠ فى المئة

من التعليم توقُّع، وأن التوقعات عامل حاسم الأهمية فى إنجاح تعليم الناشئة. زدْ على ذلك أن الطلاب غالبًا ما يكون سقف توقعاتهم أعلى من أكابرهم.

عملت في السبعينيات والثمانينيات بكلية دارتموث كمستشار أكاديمىّ للطلاب الأمريكيين الأصليين، الذين ساعدونى على اكتساب فهم أدقّ للتنوع. فقد نظم هؤلاء الطلاب، الذين كانوا يمثلون العديد من الشعوب الأمريكية الأصلية المختلفة، أنفسهم بشكل خلاق وفعال للتفاعل مع ثقافةِ أغلبيةٍ كانت تنظر إليهم كمجموعة واحدة متجانسة. كانوا يتبعون ويعملون وفق مبدأ معيّن وهو أن أحدًا لن يتحدث باسم الأمريكيين الأصليين فى دارتموث حتى يتوصلوا ـ أى الطلاب ـ إلى إجماع فى الرأى على موقف واحد، واتفقوا أنهم عند يفشلون فى التوصل إلى هذا الإجماع، فلن يكون هناك ما يعرف بـ"موقف الأمريكيين الأصليين"، بل مجرد أفراد يدلون بآرائهم. واجه هذا المجتمع الطلابى الكثير من الصراعات المعقدة مع مجتمع الأغلبية حول قضايا مثل استخدام الكلية صورةً نمطية ومسئولية الشخصية لهندى رمزًا لها، مع تعلّمهم فى الوقت نفسه التعايش مع الاختلافات بين الشعوب الهندية المتعددة. وكاستجابة لذلك، أبدى الطلاب شجاعة وصبرًا ومواظبة واستعدادًا للاستماع وحكمة نادرة فى استجاباتهم الفردية والجماعية.

كان أفراد الطلاب أيضًا مستشارين حاسمى الأهمية فى تعليمى. فعندما وصلت إلى دارتموث فى يونيو ١٩٧٠ لأكون عميدًا للبرامج الصيفية، كنت قد تخرجت لتوى فى الدراسات العليا، فاستعنت ببول جامباتشينى Paul Gambaccini وهو خريج حديث كان يعمل مدير عام محطة دارتموث الإذاعية، لمساعدتى على التعرف على الأوضاع هناك. كانت مسؤولية بول الأساسية، بالإضافة إلى تقديمه المشورة للمحطة الإذاعية خلال الفصل الصيفى، أن يقضى معى بضع ساعات كل أسبوع يروى لى قصصًا عن دارتموث وتجاربه مع الكلية. ومن بين الدروس الكثيرة التى استفدتها أنك إذا أردت معرفة ما يدور حقًا فى كلية ما، فاسأل الطلاب. ولا عجب أن حقق بول فيما بعد شهرة عالمية كمعلق موسيقى وثقافى

لمحطة بى بى سى BBC ويواصل تنوير الجمهور بملاحظاته وتعليقاته الثقافية الثاقبة.

ثمة طالب آخر من دارتموث، وهو دين إيسرمان Dean Esserman الذى درّست له فى سنته الأولى بالجامعة، سرعان ما برهن لى أن الطلاب يمكنهم امتلاك مستوى لم أتخيله قط من الإبداع والالتزام والمثابرة (وسيكون لدين فيما بعد تأثير مهم على الفترة التى قضيتها فى هامبشاير كما سأبيّن فى الفصل ٨ وخلال السنوات الأربع التى قضاها دين كطالب جامعى، ساعد فى تأسيس أول فريق للاستجابة الطبية الطارئة بشرطة النقل بنيويورك، كما ساعد فى إنشاء برنامج تدريب باللغة الإسبانية فى دارتموث لشرطة النقل. ومن خلال مجهوداته أيضًا، ستكون دارتموث واحدة من أولى الكليات التى تستضيف وفدًا صينيًا بعد تطبيع العلاقات بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين، كما رتّب واحدة من أولى الرحلات الطلابية إلى الصين، والتى وضعت حجر الأساس لبرامج الكلية للدراسة فى الخارج فكانت الأولى من نوعها فى ذلك البلد. لقد تعلمت الاستماع له عندما يقترح فكرة، حتى وإن بدت لى غير معقولة.

استحدثت إفطارات الاثنين فى هامبشاير كوسيلة لمواصلة تعليمى، فأكدَت لى مرة بعد أخرى مقدار ما يمكن أن يقصّه الطلاب عليك عما يجرى فى الكلية، كما كانت بمثابة تمحيص واقعى لا يقل أهمية للكيفية التى يرى بها مجتمعنا الطلاب. فكثيرًا ما كان يدهشنى التباين بين ما أراه وبين ما يقوله بعض المعلقين الخارجيين. والواقع أن لهذا الكتاب جذور فى الاستنتاجات شديدة الاختلاف التى كانت يتوصل إليها الآخرون وهم يراقبون جيل الطلاب نفسه، وبوجه خاص روبرت جيه. بورك Robert J. Bork ونقده الشديد (فى كتابه "التسكع صوب عمورة: الليبرالية الحديثة والاضمحلال الأمريكى" Slouching Toward Gomorrah: Modern Liberalism and American Decline) لجيل الطلاب الذى كنت أعمل معه. كان بورك يرى، هو والمعلقون المحافظون من أمثاله، طلابًا همجيين غير مسؤولين همُّهم اللذة الحسية يهاجمون التقاليد

ويتحدون السلطة بأساليب هجومية غير لائقة. ولا شك أننى لاحظت بعض هذه السلوكيات، ولكننى لم أشعر قط أنها تكاد ترْجُح الجوانب الإيجابية لدى الطلاب. لقد أصبحت الصراعات والجدل الناجم عن هذه الرؤية المزدوجة للطلاب جزءًا لا يتجزأ من "الحروب الثقافية" فى الولايات المتحدة الأمريكية وما زالت هكذا حتى يومنا هذا.

إن الضغط فى اتجاه إيجاد الجامعة المحايدة - الذى يردّ عليه هذا الكتاب - تمتد جذوره إلى هذه الحروب الثقافية (وهو مصطلح يُستخدم لوصف الصراع المتواصل فى الولايات المتحدة بين المحافظين والليبراليين حول ما يستحق التقدير أكثر مما سواه فى ثقافتنا). كان المحافظون أمثال بورك معنيين أشد ما يكون بالحفاظ على القيم التقليدية، وأمهات الكتب فى الحضارة الغربية، وما سمّوه "مبدأ الجدارة الفكرية". أما الليبراليون فكانوا يؤيدون المزيد من الاشتمال والانفتاح فى التعليم، بداية من هوية مَن يلتحقون بالجامعة وانتهاءً بكُنْه ما يتم تدريسه فيها. وكانت طبيعة الشباب وقدرتهم نقطة خلاف محورية. والواقع أن طبيعة وجهات النظر فى الطلاب تحدد كثيرًا من المواقف المتخذة تجاه التعليم فى الولايات المتحدة، ولا يمكن فهم المواقف التى أتخذها فى هذا الكتاب دون فهم قوة وجهات النظر هذه. ونظرًا لأننى أجادل بضرورة أن يبدأ رجال التعليم بالاستماع للطلاب، فلا بد أن تبدأ حجتى بالطلاب. أما أصحاب وجهات النظر المعاكسة، مثل بورك، فيمثلون السياق الثقافى الذى يشكل الجدل حول أغراض التعليم.

قدم بورك، وهو من كبار أساتذة القانون الأمريكيين، أحد الإطارات الفكرية الأكثر تعمقًا وشمولاً لهذه الرؤية المعاكسة للطلاب. وكان تصويره شديد السلبية للشباب، والذى لاقى استحسانًا واسعًا فى الدوائر المحافظة، مختلفًا تمامًا عن تجربتى الشخصية معهم. وعندما رُفض ترشيح بورك لشغل منصب فى المحكمة العليا الأمريكية، كانت هذه هى المرة الأولى التى يُرفض فيها مرشحٌ للمحكمة العليا منذ سنوات طويلة، وقد ردّ على ذلك بتأليف كتابه "التسكع صوب عمورة"،

الذى يُعد تعليقًا شخصيًا، ولكن شديد اللهجة، على أسباب ذلك الترشيح الفاشل ومعناه، وبهذا مزج الموضوعات المتعددة المتمثلة فى النقد التقليدى للتعليم الجامعى فى الولايات المتحدة وفى أساتذة الجامعات وفى الشباب. ويكشف تصويره الطلابَ كثيرًا عن الجذور التاريخية والفكرية للقلق بشأن التحيز فى المجتمع الأكاديمى وأسباب رغبة كثيرين جدًا فى فرض موقف محايد عليه. ويردد وجهاتِ نظر بورك المتطرفة فى الشباب الأمريكى اليوم بعضُ المفكرين اليمينيين المشهورين مثل دينيش ديسوزا Dinesh D'Souza ووليَم إف. باكلى William F. Buckley ووليَم بينيت William Bennett وإى. دى. هيرش E.D. Hirsch وأيضًا بعض النقاد المحافظين من أمثال دون أيموس Don Imus ولورا إنجراهام Laura Ingraham وراش ليمبوج Rush Limbaugh.

بدأ بورك كتابه، الذى كان فى واقع الأمر تهجمًا لاذعًا على الجيل صغير السن وأساتذته الجامعيين، بملاحظة حادة:

لم يُفهم تعقيد المؤسسات والعلاقات فى مجتمعنا فهمًا جيدًا قط، وارتكزت حرية وقوة هذه المؤسساتِ والعلاقاتِ إلى حد بعيد على قبول متهيّب غير مبرر لها. وقد أدى انتشار التعليم، وبشكل خاص التعليم الشامل، إلى تقليل هذا التهيب دون زيادة حقيقة الفهم بالنسبة نفسها. لقد فُقد الاحترام النابع من الجهل دون أن يحل محله بالكامل الاحترام النابع من التعقيد.(١)

فرضية بورك واضحة ومباشرة. فالحضارة الأمريكية فى انحدار لأن الليبرالية الحديثة وحليفها القوى، أى التعليم الأمريكى، لطالما أضلا الجيل الأصغر سنًا. ويقول بورك إن النتائج المتراكمة على مدار عقود تجسَّدت فى انحدار فى القيم الأخلاقية وتراجع المسؤولية المدنية وازدياد السلوكيات غير المسؤولة. فالليبرالية الحديثة، من وجهة نظره، تدمج المساواتية الراديكالية والفردانية الراديكالية فى قوة "مدمرة" "تؤثِر فيها الأولى النتائج على الفرص، وتقتصر فيها الأخيرة على المتعة الشخصية. ويمضى مجادلاً بأنه عندما "تعزز المساواتيةُ الفردانية، تحول دون إمكانية أن تكون هناك إحدى الثقافات أو الرؤى

الأخلاقية أرفع مقامًا من غيرها، ونتيجة هذا الموقف هى الفوضى الأخلاقية". وأخيرًا، يَخلص إلى أن هذه المساواتية ستدفعنا نحو دولة قوية موجهة نحو قمع الاختلافات التى تُفرزها الحرية، مما يخلق احتمالاً متناقضًا، وهو أن تصبح الفردانية الراديكالية "خادمة طغيان الدولة".(٢)

ينظر بورك إلى الطلاب ممن هم فى مستهل تعليمهم كهمجيين يحتاجون لمن يُحضّرهم ويُمدّنهم. وهو يرى، وفقًا للتقليد المحافظ، الطبيعة البشرية كشىء ينبغى كبحه حتى لا تنتصر الفوضى ومذهب اللذة. وتفشل الليبرالية، من وجهة نظر بورك، لأنها تبالغ فى إيمانها بقدرة الفرد على أن يكون مسؤولاً أدبيًا. إن شدة هذا النقد الموجه للمجتمع الأمريكى، الذى برز فى الستينيات، قوضت عملية التثقيف ولم تقدم شيئًا يحل محل ما يجرى تدميره. ومن وجهة نظر بورك، لم يتمكن الطلاب من فهم تعقيد القضايا التى على المحك ولم يكونوا عناصر فاعلة فى عملية التحليل والتقييم، بل كانوا الجائزة التى تسابق أعضاء هيئة التدريس للفوز بها، وفى الستينيات فاز الليبراليون بهذه الجائزة وكان لهم تأثير فى غير محله على هؤلاء الشباب، فكانت النتيجة، فى اعتقاده، هى الأخلاقيات ذاتية المرجعية التى سمحت لمتعة الفرد الشخصية بالتغلب على المسؤولية المجتمعية.(٣)

إن أكثر ما يثير إزعاج بورك هو مثالية المفكرين وإيمانهم بإمكانية خلق عالم أفضل. فهو يرى أن المفكرين الذين يعيشون فى أبراج عاجية قد وسعوا إيمانهم وتفاؤلهم الدينيين ليشمل السياسة والتعليم، مما أنتج رؤية غير واقعية وساذجة تقول بإمكانية وصول المجتمع إلى الكمال. وعندما يصطدم ذلك التوقع الساذج بالواقع، فالمفترض أنه يولد استخفافًا وانكفاءً على الداخل يتميز بالأنانية واتباع الشهوات. باختصار، يرى بورك المفكرَ كحالمٍ بعيدٍ كل البعد عن الواقع وليس لديه شىء مفيد يقوله. وكمثال على المشكلة، يستشهد بورك بخطاب هيلارى رودهام كلينتون Hillary Rodham Clinton فى حفل تخرُّج كلية ويلزلى Wellesley College سنة ١٩٩٢ والذى قالت فيه: "لفترة طويلة جدًا استخدم

قادتنا السياسة بوصفها فنّ الممكن، ويكمن التحدى الآن فى ممارسة السياسة كفنّ تحويل ما يبدو مستحيلاً إلى ممكن"(٤) ثم استشهد بالصحفى مايكل كيلى Michael Kelly الذى ينوّه إلى أن خطاب ويلزلى وخطابها فى تكساس يشتركان فى السمات نفسها كلها:

الطموح الجامح، والوعظ الأخلاقى، وعدم الترابط الفكرى، والافتراض غير الناضج بأن الماضى غير موجود والحاضر لا يحتاج إلا ليدك الهادية لخلق المستقبل المجيد.(٥)

أما الخاصية الثانية لليبرالية الحديثة بالنسبة لبورك فهى عداؤها "للثقافة والمجتمع البرجوازى". ويبدو اختياره الألفاظ هنا مشابهًا بدرجة غريبة للطريقة التى يصف بها بعض الليبراليين ثقافة المحافظين. وهو يتتبّع كل أوجه النقد التى وجهها الأكاديميون فى الولايات المتحدة ضد الحضارة الغربية، منتهيًا إلى أن المثقفَ أو المثقفةَ يقتاتان بكراهيتهما للغرب. ويؤكد بورك أن الأكاديميين، بسلبيتهم هذه، حطموا إيمان الطلاب البرىء بثقافتهم ولكنهم لم يستبدلوا بهذا الإيمان المفقود تقديرًا رفيعًا لأى ثقافة أخرى. ويَظهر ـ بالنسبة له ـ هذا التفكيك لقيم الحضارة الغربية فى أجزاء المجتمع كافة، ومن ثم ستؤدى هيمنة النظرة الليبرالية الراديكالية فى قاعة الدروس إلى انحلال المجتمع الأمريكى.(٦)

زدْ على ذلك أن بورك يصر على أن الفردانية الراديكالية للأجندة الليبرالية تقوّض المسؤولية الفردية على نحو يساوى بين تكافؤ النتائج وتكافؤ الفرص. فالقيم الأخلاقية تختفى بين "البرابرة"، مما يؤدى، من بين ما يؤدى إليه، إلى ارتفاع عدد المواليد غير الشرعيين فى مجتمعنا، وهذا بدوره يؤدى إلى ارتفاع مستوى الجريمة والعنف وانهيار القيم الأخلاقية.

السبب المباشر لهذه الأمراض هو افتتان الليبرالية الحديثة بحق الفرد فى إشباع ذاته، بالإضافة إلى ذلك النوع من المساواتية ـ المبنى إلى حد بعيد على الإحساس بالذنب ـ الذى يثبط الحكم والإصلاح.(٧)

وذروة الأمراض بالنسبة لبورك هو "القتل من أجل الراحة" الذى تدعو إليه حركة تأييد حق الإجهاض فى الولايات المتحدة كما تجسّده قضية "رو ضد ويد" Roe vs. Wade التى قضت فيها المحكمة الأمريكية العليا بجواز الإجهاض. وفيما يتعلق بالعِرق، ينتهى بورك إلى أن المشكلة الأساسية فى الولايات المتحدة هى هيمنة الفلسفة المساواتية الراديكالية التى تؤدى بالأمريكيين من أصل إفريقى إلى اعتقاد "أنه فى غياب التمييز، سيكون تكافؤ النتائج فى كل مجالات السعى هو المحصلة الطبيعية لمختلف الجماعات الإثنية. وتؤكد النسبية الثقافية أنه ما من ثقافة تتفوق على ثقافة أخرى فى تحضير الأفراد للنجاح فى مجتمع تجارى معقد". (٨)

يريدنا بورك أن نعتقد أن كل هذه الإخفاقات يتحمل مسؤوليتها الأكاديميون وتشكيلهم منظومة قيم المجتمع. وإن شغف بورك بأهمية التعليم وبالجامعة لسوف تدهش الأكاديميين الذين يرفضون أفكاره. فعلى الرغم من اختلافى مع معظم مواقفه، فأنا معجب باحترامه التعليم وحرصه على الحديث بصراحة فى هذا الموضوع. ففى فصله الذى يتناول المثقَّف، يستهل بقوله:

إذا كان "قدَر الجامعة الحديثة" ـ كما أكدت بريجيت بيرجر Brigette Berger وتأكيدها حقّ "وقدَر الحضارة الغربية متشابكان تشابكا لا فكاك منه"، فإن آفاقنا المستقبلية فى الوقت الحالى لا تبدو مشرقة. فالجامعات مؤسسات ثقافية محورية، وحفظها الأعمال والتقاليد العظيمة للحضارات الغربية، بما فيها تقليد العقلانية والشك، كان حاسم الأهمية لنمو الحرية الفكرية، واحترام دور القانون، والتقدم العلمى. (٩)

كما يؤكد أن "النظام التعليمى المساواتى يعارض بالضرورة مبدأ الجدارة والإثابة على التحصيل". (١٠) وبالنسبة لبورك، يواصل الأساتذة الليبراليون تقويض قيم المجتمع الجوهرية، ويزيد الأساتذة الذين يتجاوزون الحدود ويلقنون الطلاب هذه العملية شدة. وقد خشى بورك، الذى راعته الشواهد التى لاحظ وجودها فى كل مكان، أن يكون "البرابرة" انتصروا. إن التجديد الأخلاقى والروحى ينبع عادة من الإحياء الدينى وإحياء الخطاب العام حول الأخلاقيات

والأحداث الجائحة.(١١) وفى التسعينيات، عندما كتب "التسكع صوب عمورة"، كان يرى أمارات قليلة على هذا الإحياء، ولكنه كان يرى بعض بارقات الأمل، كظهور المجمعات السكنية المُسيَّجَة والتعليم المنزلى.

من الصعب أن نقول ما إذا كان بورك متفائلاً بقوة اليمين الدينى السياسية المكتشفة حديثًا منذ نشره "التسكع صوب عمورة". إن صعود اليمين الدينى هو بحق سلاح ذو حدين بالنسبة لمثقف مثله. ومع ذلك، يجب أن يكون متفائلاً بالجوقة الصاعدة من مقدمى البرامج الحوارية والمعلقين الجدد والمشرعين وصانعى القرار والآباء فى الولايات المتحدة الذين يستحثون، وأحيانًا يطالبون، بأن يصبح الحياد هو المعيار للتعليم الجامعى عند التعامل مع موضوعات مثيرة للجدل. لقد أصبح الحياد الترياق المفضل لمواجهة تأثير الأساتذة الليبراليين الغادر. وأشار أقران بورك أصحاب العقلية المماثلة الذين دعوا إلى الحياد فى جلسات استماع بنسلفانيا إلى التأثير واسع الانتشار للسلبية بين الأساتذة الليبراليين إزاء المؤسسات الأمريكية القائمة كأحد الأسباب التى توجب على الجمهور القلق بشأن انحياز أعضاء هيئة التدريس.

يقبل عدد كبير من المربّين، بل وعدد أكبر من أمناء الجامعات، الافتراض الأساسى للحياد، حتى وإن لم يكونوا مقتنعين بالنقد الذى يوجهه المحافظون للتعليم الليبرالى. فهم يرون ضرورة أن تكون الجامعات محايدة تجاه قضايا العصر الفكرية أو العامة الكبرى، وألا يتبنى أعضاء هيئة التدريس فى قاعة الدروس أية مواقف تجاه قضايا لا ترتبط تحديدًا بالمادة الدراسية. ويرى دُعاة الحياد أنه إذا طرح الأساتذة آراءهم الخاصة فى سعيهم لتحقيق هدف التفكير النقدى، فسوف يؤثّرون على طلابهم تأثيرًا لا ينبغى، هذا إن لم يُكرهوهم على قبول أفكارهم أو يلقنوهم هذه الأفكار. ومن ثم، فإن المؤسسات التى تتخذ مواقف منحازة ستظلم الفئات المتعددة التى تمثلها. وهكذا بدأ التوازن والعدل والحياد الشعارات الجديدة فى مجال التعليم.

***

ألهمتنى تجاربى طوال هذه الفترة استراتيجيةً مختلفةً تمامًا لتفادى التجاوزات التى كان بورك يتصرف كرد فعل لها -وكنتُ هدفَها فى فترة لاحقة - ألا وهى إشراك الطلاب. فالإشراك يتيح فرصًا لبيان كيف يمكن أن تتم المواجهة بفعالية وتَحضُّر فى آن واحد. ففى كثير من الأحيان كنت أجد، عند مواجهة الغضب أو الحماس أو ادعاء الصلاح أو الغرور، صعوبة فى الفصل بين الجوهر وطريقة التوصيل والتعامل معهما كل على حدة؛ فوضعتُ لمساعدتى فى هذا الشأن مجموعة متسقة من المعايير كأول شىء، وأنا أشق طريقى بحذر لاجتياز المنازعات التى أسفرت عنها حقيبة مسؤولياتى فى دارتموث بصفتى مسؤول العمل الإيجابى، والمستشار الأكاديمىّ للطلاب الأمريكيين الأصليين، والعميد المسؤول عن البرامج متعددة التخصصات، كالدراسات البيئية ودراسات الشعوب الأمريكية الأصلية ودراسات المرأة. كانت هذه النزاعات تحيط بكثير من قضايا الحرب الثقافية فى الولايات المتحدة التى تركز على إعادة تحديد المناهج الدراسية، واشتمال التقاليد الجديدة فى الناموس الأدبى، والعمل الإيجابى، واللياقة السياسية لِمن أُسكتت أصواتهم فى الماضى. وكان معظمها مثارًا للجدل على النطاق القومى وأسفرت عن نزاع مع خريجى دارتموث وطلابها، ولا سيما مع الصحيفة الطلابية المحافظة بشدة "دارتموث ريفيو" .Dartmouth Review

أثناء انخراطى فى هذه المنازعات وشقّى طريقى لعبورها فى السبعينيات والثمانينيات، طوّرتُ معاييرى على النحو الذى صرت أطلق عليه "مبادئ الخطاب" كوسيلة لفصل الشواغل بشأن "العملية" عن الخلافات حول "الجوهر". وكنت أرى أن هذه المبادئ مهمة جدًا لخير المجتمع الأكاديمى تمامًا كأهمية حرية التعبير للمجتمع ككل. ولكننى أكدت أيضًا أن ما هو خير للمجتمع الأكاديمى قد لا يكون دائمًا خيرًا للمجتمع ككل. وتشتمل "مبادئ الخطاب" على المبادئ التالية:

قدِّر الحقيقة وعملية البحث عن الحقيقة كغايتين فى حد ذاتهما.

تقبّل مسؤولية التعبير عن موقف أقرب ما يمكن إلى الحقيقة، مستخدمًا قدر الإمكان الأدلة المتاحة، وقواعد الفكر والمنطق ومقتضى الحال.

استمع بتفتح، مدركًا دومًا أن المعلومات الجديدة قد تغير موقف الإنسان.

رحِّب بالتقييم وتقبَّلْ وشجِّع الاختلاف والنقد حتى إلى حد أن تجلب على نفسك ما يفنِّد موقفك.

ارفض اختزال الاختلاف إلى هجمات شخصية أو هجمات على جماعات أو فئات من الأفراد.

قدِّر التحضر حتى فى الاختلاف.

آمن بمبدأ أن الغاية، مهما كان نُبلها، لا تبرر الوسيلة التى تنتهك المبادئ.

على الرغم من أن "مبادئ الخطاب" التى وضعتها كانت فى البداية بمثابة دليل شخصىّ خاص للتعامل مع القضايا المثارة فى أحاديثى مع الطلاب، فإنى صرحت بها فى النهاية علنًا، وأنا أفسر للخريجين وللجمهور بشكل عام اعتراضاتى على موقف "دارتموث ريفيو"، كميْل الصحيفة إلى تحويل اعتراضاتها على برامج أكاديمية، كبرنامج دراسات المرأة، أو تأييدها رمز دارتموث (الرجل الهندى) إلى هجمات شخصية على المجموعات والأفراد ذوى الصلة.

سيُحسن الجميع صنعًا، بمن فيهم العاملون بالصحافة والإعلام، لو التزموا بهذه المبادئ، على الرغم من أن سبل الحماية الدستورية المهمة التى توفرها حرية التعبير وحرية الصحافة فى الولايات المتحدة تسهّل تجاهل مبادئ الخطاب خارج البيئة الأكاديمية. ومن ناحية أخرى، يعتمد ازدهار الحرية الأكاديمية على مبادئ الخطاب مثلما يعتمد عليها انتهاج الجامعة أسلوب المشاركة؛ لأن هذه المبادئ هى التى تجعل المشاركة تعليمية وبنَّاءة لا هدَّامة وفيها تخويف.

أفادتنى هذه المبادئ جيدًا فى دارتموث وفى هامبشاير، وهى فى النهاية ما يجب أن يوجه العملية الأكاديمية برمتها، فهى فى النهاية التى تساعد على جعل تحدِّ السلطة والتقاليد شيئًا لائقًا وفعَّالاً وخلاَّقًا وبنَّاءً، سواء أكان بغرض تشجيع التغيير الاجتماعى، أم لمقاومة ضغط الأقران غير اللائق، أم لكبح التجاوزات التى يدينها بورك مُصيبًا. وتجسِّد هذه المبادئ جوهر التمدن وتؤكد على أن الاختلاف

الذى يحدث فى المجتمع الأكاديمى يتساوى فى أهميته مع جوهر الاختلاف نفسه، كما يمكن أن تكون معيارًا لتقييم الحوار السياسى والاجتماعى فى المجتمع الأوسع نطاقًا مثلما ستكون داخل مؤسسة أحادية.

***

فى الولايات المتحدة الأمريكية، تركز الجدالات الدائرة حول ما إذا كان أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات ليبراليين أكثر مما ينبغى أم لا أو ما إذا كان هناك تنوع كافٍ فى الآراء فى قاعات الدروس على التنوع السياسى عندما تأتى الفجوة الأعظم خطرًا من انعدام منظور دولى. فقد أعاق غياب هذا المنظور الدولى الأوسع المحادثات التى جرت فى أمريكا حول التعليم، وحدّ بشكل خاص من فهمنا طبيعة التعليم الليبرالى. وإن الجهد المبذول لتبديد الصمت، ومقاومة الدعوة إلى الحياد، وإقامة حوار أكثر تنوعًا حول أغراض التعليم فى الولايات المتحدة، يجب أن يمتد لما وراء حدودنا والحدود الضيقة للحروب الثقافية الأمريكية.

إن للحاجة إلى هذا المنظور الدولى أو العالمى جذورًا فى أصول التعليم الليبرالى متعددة الثقافات وملاءمته وفعاليته فى جميع الثقافات. وقد عبر هذا النوع من التعليم عن نفسه بوضوح شديد فى أمريكا فى القرن التاسع عشر، مع إقامة كليات فنون حرة داخلية صغيرة. ولكن أهداف التعليم الليبرالى ظلت محورية للكثير من الجامعات العظيمة فى جميع أنحاء العالم. وهذه العالمية ليست مفاجئة إذا ما وضعنا فى اعتبارنا أن تعليم الفنون الحرة اتبع عبر القرون مسارًا قطع آسيا وإفريقيا وأوروبا والأمريكتين وأستراليا. وكلنا أقارب من خلال حمضه النووى، تمامًا كما ندين جميعًا لأولئك الطلاب الأربعة الأمريكيين من أصل إفريقى فى نورث كارولينا وللطلاب الذين أتوا من المجر، وجنوب إفريقيا، والصين، وغيرها من البلدان ساعين إلى تعليمٍ فى مجال الفنون الحرة يمكنه تغذية قدرتهم على تحدى السلطة وتقديم مساهمات إيجابية فى المجتمع.(١٢)

ظهر مفهوم التعليم الليبرالى أولاً أثناء القرن الثامن عشر وعصر التنوير، وذلك حينما بدأ العلماء وقادة الكنيسة والحكام يتجادلون حول قيمة العقل والتجريب العلمى فى عالم يسير على هدى الوحى والحكمة الإلهية. ظهرت الفنون الحرة بصفتها تلك المجموعة الواسعة من المعارف المطلوبة لدعم العقل فى الجهود الرامية إلى فهم الطبيعة، والأحداث البشرية، وعلاقتها بإرادة الله. وأصبح المضمون وتأكيد دور العقل لتحدى الوحى شيئًا واحدًا. وفى النهاية تحدت المعرفة والعقلُ الوحىَ ثم حلا محله بوصفه جوهر التعليم، ومع ذلك بقى الخلاف بين العقل والوحى على الدوام. وما زال هذا الخلاف يتكشف فى الولايات المتحدة، حيث حظى بروز اهتمامٍ بالروحانية وبأساليب التقصى الحدْسية والعقلانية باهتمام فى المجتمع الأكاديمى وفى أجزاء أخرى من العالم كالشرق الأوسط، وجنوب آسيا، وشرق آسيا، وإفريقيا، وأمريكا اللاتينية. ويذكرنا هذا الخلاف بأنه حتى عندما تتحدى العقلانيةُ الوحى، فمن الممكن أن يظل هناك متسع لكليهما على الرغم من كل شىء.

دعمًا للعقل، تطور التعليم الليبرالى بمرور القرون إلى نوع من التعليم يقدّر اتساع المعرفة كوسيلة ليس فقط للتواصل بفعالية وتطوير قدرة الفرد على التفكير النقدى والواضح والخلاق، بل أيضًا للحكم والتصرف بحكمة وتعاون.(١٣) وعلى الرغم من أن التعليم الليبرالى أصبح مرادفًا لأهمية تعريض الطلاب لأساليب تقصٍّ متعددة الأشكال، فإن التعليم الليبرالى فى جوهره يُعنى بتطوير مجموعة معينة من العادات العقلية التى تفعل الكثير لتحفيز الإبداع والابتكار والاختراع، كما أنها تؤدى فى الغالب إلى تحدٍّ التقاليد والأعراف بل والسلطة غير المتأصلة فى المنطق والقيم الأخلاقية. فالتعليم الليبرالى، على عكس التعليم العام (وهو مصطلح يستخدم غالبًا فى الولايات المتحدة لوصف مطلب تعريض الطلاب لنطاق واسع من الحقول المعرفية أو أساليب التقصى)، يُعنى بتطوير روح تقصٍّ لا باكتساب كمٍّ من المعرفة. وحتمًا يعارض التعليمُ الليبرالى، بتأكيده على التقصى والتفكير النقدى، من يسعون لخلق مجتمع مُذعن، سواء بغرض خلق قوة عاملة

تتميز بالكفاءة أو لتغذية القبول الأعمى للأعراف أو الوحى أو السلطة. ولا يعادى التعليمُ الليبرالى الأعراف ولا يرفض الوحى ولا السلطة، ولكنه يرفض عدم التفكير والقبول غير النقدى لهذه الأشياء.

عندما ينجح التعليم الليبرالى، فإنه يخلق أفرادًا لهم من البصيرة ما يسمح لهم بالتمييز بين الأشياء الأخلاقية الصالحة لكل الأزمنة والمتأصلة فى ثقافتهم وبين الأشياء التى ليست كذلك، ولديهم من الشجاعة ما يسمح لهم بتبنى ما سبق والدعوة له. إنه تعليم لفنٍّ معرفة النفس وتقدير إمكانات العقل البشرى الهائلة وتعقيده. وهو يعزز جودة الحوارات التى نجريها مع أنفسنا، ويمجّد روح التقصى الفردى، وهذه الحقيقة وحدها تجعله لا يقدر بثمن. ولكن التعليم الليبرالى يؤيد أيضًا الذات الاجتماعية، حيث يعلّم الإنسان كيف يوازن بين احتياجات الفرد والمجتمع،(١٤) ويولّد قدرةً على معالجة التعقيد والتغيير دون اللجوء إلى استجابات ساذجة أو هدّامة، ويطور فن الاعتراض على السلطة والأعراف وتحديهما. ويحرر التعليم الليبرالى الفرد من التقاليد من أجل التقاليد لكى يشكّل مستقبلاً أكثر عدلاً وصحة وإبداعًا. أو كما عرفه أندرو ديروكا Andrew de-Rocca العضو السابق فى لجنة التعليم بولاية كونيكتيكت، بوضوح ودقة قائلاً: "وُجد التعليم الليبرالى لينمِّ "توقيرًا مشوبًا بالشك".(١٥)

عندما سمعت أندرو ديروكا للمرة الأولى يعرّف الهدف من التعليم الليبرالى بأنه تنمية توقير مشوب بالشك، كنت حاضرًا مؤتمرًا فى بودابست أقامته مؤسسة "كريستيان أيه. جونسون إنديفور" Christian A. Johnson Endeavor Foundation وحركة الفنون الحرة Artes Liberalis التى تدعمها المؤسسة وجمع نخبة من قادة التعليم من الولايات المتحدة وأوروبا الوسطى لبحث الدور المحتمل لتعليم الفنون الحرة فى استعادة المؤسسات الديمقراطية فى المجتمعات الاستبدادية سابقًا فى أوروبا الوسطى والشرقية.

كان من الواضح أن رجال التعليم الأوروبيين هؤلاء يفهمون أن تعليم الفنون الحرة يحتل قلب الصراعات الجارية فى الكثير من البلدان حول أفضل طريقة

لتطوير إمكانات الإنسان، والدور الذى يمكن أن تلعبه هذه الإمكانات، بقدرتها على التفكير النقدى، فى تطوير المجتمع وتنميته. إن التعليم الذى يدرب الطلاب على النظر إلى المشكلة بطريقة نقدية تستند إلى الفهم من المؤكد أنه يهدد أى شخص يريد بناء مجتمع يستند إلى قبول السلطة دون تحدٍّ. ولم يشأ هؤلاء القادة أيضًا أن تحاكى مجتمعاتُهم الجديدة فى حقبة ما بعد الشيوعية النظمَ التعليمية التى كانت موجودة قبل الشيوعية. فالواقع أن تلك النظم، نظم تعليم ما قبل الشيوعية، سهلت استشراء النظم الشيوعية وتجذرها فى المجتمع لأنها ـ أى النظم التعليمية ـ كانت تثنى الطلاب عن تحدّ السلطة أو الأعراف. ولم يكن الصراع الذى شهدوه مجرد صراع بين حكومات ديمقراطية واستبدادية، بل كان فى الأساس صراعًا حول الطبيعة البشرية وكيف يستطيع التعليم تنمية قدرات الإنسان كأحسن ما يكون.

تمنحنا الحرية الحق فى أن نكون مبدعين أو متبلّدين، وأن نراعى الآخرين أو نكون أنانيين. أما التعليم الليبرالى، من ناحية أخرى، فيُعنى بما نفعله بحريتنا. فهو يستطيع مساعدة الأفراد على استخدام حريتهم لتحسين حياتهم والمجتمعات التى يعيشون فيها ويعملون. فهل نحن كبشر خلقنا لننمو كأفراد لا يلبون إلا حاجاتهم فحسب أم لتلبية حاجات الآخرين أيضًا؟ هل نطمح فى أن نتطور كأشخاص مبدعين وخلاقين قادرين على التفكير النقدى ونتسم بالإنسانية، أم أننا لا نرغب إلا فى النظر إلى أنفسنا كأبناء أمة أو ثقافة معينة؟ الحرية تتيح الاختيار والتعليم الليبرالى يدعو إلى اختيار محدد، وهو أن الغرض من الحرية هو تمكين الأفراد المبدعين ذوى التفكير النقدى الذين يهتمون بالآخرين من بناء مجتمعات سليمة تخدم غايات عامة (لا ضيقة). وأنا دفاعًا عن هذا الغرض المجتمعى، أؤيد مفهوم التعليم الليبرالى كما تطور فى الولايات المتحدة، حيث ارتبط فى الغالب بغرضين جماعى وفردى على السواء.

إن الصراعات الدائرة اليوم فى أماكن كالشرق الأوسط أو السودان أو كوريا الشمالية متعلقة بنهج تعليمى سيعزز رؤية معينة للإنسانية قدر تعلقها بالموارد أو

بالسلطة أو بالوطنية. والصراعات حول الرؤى المختلفة للإنسانية شىء مهم. فمن بعض الجوانب، تعد هذه الرؤى المختلفة هى الأكثر أهمية للمجتمع؛ لأنها تحدد نوع الأفراد الذين سيعيشون فى ثقافة معينة. وفى النهاية يكون الصراع داخل هذه المجتمعات وبينها صراعًا بين مَن يدّعون امتلاك الحقيقة المطلقة من خلال السلطة أو الوحى ومَن يدّعون أن الحقيقة هى نتاج التفكير النقدى، ويستند كل موقف إلى رؤية مختلفة تمامًا للإنسانية والإمكانات البشرية. فالأولى مطلقة ولا يمكن تحديها، بينما الأخيرة مؤقتة وتطلب من يتحداها. إن مَن يؤيدون التفكير النقدى لا ينكرون بالضرورة أن الحقيقة موجودة، ولكنهم يقرّون بأن مفهوم الحرية نادرًا ما يُدرَك، ويجب أن يخضع دائمًا للتمحيص وإعادة التمحيص، ومع ذلك فهم ليسوا مضطرين لإنكار الوحى؛ فما يعارضونه هو الإصرار على أن الوحى لا يمكن تحديه وأن تأويلات هذا الوحى ومعانيه ثابتة لا تقبل التغيير ولا التبديل.

يمكن أن تجرى محاولة القضاء على التفكير النقدى وتحدى السلطة أو التقاليد أو الأعراف فى أى ثقافة، حيث شهد التفكير النقدى تشجيعًا وقمعًا على السواء فى ظل الإسلام واليهودية والمسيحية، والحرية والديمقراطية وحدهما لا يضمنان قبول العقل؛ ولهذا فإن الغوغائية شديدة الخطورة على الديمقراطية. كما أن الليبراليين والمحافظين على حد سواء شجعوا التفكير النقدى وقمعوه. أما الديكتاتوريون فيخشونه. وما يدعو للسخرية أن ما يجمع بين كل هذه الأطراف فى هذه الصراعات هو فهمهم قوة التعليم المُكرَّس لتشجيع التفكير النقدى، وما يفرّق بينهم هو القيمة التى يعيرونها للحقوق الفردية. فمَن يَنشدون الاحتفاظ بالقوة المطلقة يدركون تمامًا التهديد الذى يشكله التفكير النقدى والتعليم الذى يشجعه، تماما كما يدرك مَن ينشدون إقامة مجتمعات ديمقراطية سليمة دورَه البناء.

لكل أمة نصيب فى موقف أى بلد تجاه الأغراض الأساسية للتعليم، وستؤثر التبعات الإيجابية والسلبية لمختلف الأجوبة على بلدان كثيرة، لا على البلد الذى

يُتخذ فيه مثل هذا القرار وحده. ومما يثير السخرية أن نشطاء السلام والإرهابيين على حد سواء يدركون أهمية التعليم. فالتعليم شىء مهم، ولو لم يكن كذلك، لما سعت كل الحكومات المستبدة فى العالم بكل ما أوتيت من قوة إلى التحكم فيه. وإذا كان التعليم شيئًا مهمًا، إذًا فالحوارات حول أغراض التعليم أيضًا شىء مهم وحاسم لصحة أى مجتمع. هذه ليست حوارات مجردة؛ لأن العالم يواجه فجوة كبيرة بين من يحتفون بالتفكير النقدى المستقل ومَن يخشون تحدّ السلطة والأعراف الناجم عن هذا التفكير مِن أبناء الثقافة الواحدة. فالعالم اليوم لا يواجه صراعًا بين الحضارات، بل يواجه صراعًا داخل الحضارات حول طبيعة التعليم، وروح الإنسان، والتنمية البشرية. فالإرهابيون ـ كما بدأت تعرف البلدان كلها ـ يمكن أن يأتوا أيضًا من الداخل لا من الخارج فقط.

***

إننا نحتاج إلى حوار عالمى حول أغراض التعليم. وينبغى أن يدين رجال التعليم فى الولايات المتحدة بالفضل لمجموعة صغيرة، ولكن متزايدة من قادة التعليم فى العالم كله، بعضهم مرتبط بحركة الفنون الحرة، مثل سيرهيه إيفانيوك Serhiy Ivaniouk رئيس أكاديمية كييف موهيلا Kiev Mohyla Academy وجان سوكول Jan Sokol وزير التعليم السابق فى عهد الرئيس فاتسلاف هافيل Vaclev Havel ثم بعد ذلك رئيس معهد التعلم الأساسى Institute of Fundamental Learning بجامعة تشارلز فى براغ Charles University in Prague ورئيس مركز الدراسات الكلاسيكية Center for Studies in Classical Tradition وجوليا ستيفانوفا Julia Stefanova من جامعة صوفيا Sofia University، وهم الذين يصوغون الأغراض الأساسية للتعليم الليبرالى بوضوحٍ قلما نراه فى الولايات المتحدة. ويضطلع هؤلاء القادة، كل فى بلده، بتجارب فى التعليم الليبرالى ينبغى أن يستنير بها ويستلهم منها أى إنسان مهتم ببناء مجتمعات قوية وصحيحة.

من هؤلاء الأشخاص يمكننا أن نتعلم كيف بُثَّت الحياة من جديد فى فن تعليم الطلاب تحدّ السلطة. ففى أمريكا، حيث تُعدّ الحريات غالبًا من المسلّمات، بدأ

تحدّ الأعراف يتحول إلى فن مفقود. فهذا الفن بحاجة ماسة إلى إعادة اكتشاف وتجديد. ومن دون هذا الفن ستعانى إبداعيتنا كمجتمع وحيوية ثقافتنا المدنية الديمقراطية الأمَرَّين؛ حيث إن التعليم الصامت وغير المشارك والمحايد هو فى الحقيقة أشد دمارًا من ربيعٍ صامت. إننا بحاجة إلى المشاركة حتى مع كل الصعوبات التى قد تترتب عليها. فالحياد، الذى يمكن أن يولّد السلبية، أكثر أمنًا على المدى القريب، ولكنه قد يكون أيضًا أشد خطورة على استقرارنا الاجتماعى والسياسى والاقتصادى. وكما يبرهن لنا تاريخ التعليم فى أوروبا قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها، فإن أى توانٍ فى مقاومة مَن يقمعون المؤسسات التى تشجع الحرية الفكرية والعمليات الديمقراطية والتفكير النقدى، سرعان ما يجعل المقاومة مستحيلة. وفيما يحارب العالم مَن يستخدمون العنف لتنفيذ أجندتهم، فالمطلوب هو المشاركة، لا الحياد، فى نظمنا التعليمية.

■■■

الفصل الثانى

الجامعة المشاركة مقابل الجامعة المحايدة

فى أبريل ١٩٩٦ وفيما كنت أغادر سراى المحكمة فى مدينة نورثهامبتون بولاية ماساتشوستس، اقترب منى رجل ضخم الجثة وقال بنبرة تهديد: "إننا نعرف أين تسكن". كنت قد أدليت توًا بشهادتى فى دعوى تشهير رفعها ناشط من مناهضى الإجهاض يسمى جون بيرت John Burt ضد كلية هامبشاير Hampshire College ومارلين فرايد Marlene Fried عضو هيئة التدريس بالكلية ومدير برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة بها. بعد أن استمعت لبيرت وهو يدافع عن حق استخدام العنف ضد أطباء الإجهاض، فهمت التهديد المقصود تمامًا. كانت هامبشاير قد أبلغت الشرطة بالفعل بهذه القضية وباحتمال وقوع شكل من أشكال العنف. قبل ذلك بشهور قليلة، كان عاملان بإحدى العيادات قد اغتيلا فى بلدة بروكلاين بولاية ماساتشوستس، كما أُردى طبيب قتيلاً بالرصاص فى ولاية نيويورك. كان الموقف الذى تعرضت له لا يُذكر فى سياق النضال العام بشأن الحقوق الإنجابية، لكنه ذكّرنى بأن رئاسة مؤسسة تعليمية تفخر بأنها "مشارِكة" ليست بالأمر البسيط أبدًا، لا نظريًا ولا واقعيًا.

بدأت الأحداث التى قادتنى أنا وكلية هامبشاير والأستاذة فرايد إلى المحكمة فى نورثهامبتون قبل ذلك بسنوات وصارت برهانًا على الجامعة المشاركة

ونقيضها مفهوم الجامعة المحايدة. كان برنامجنا الخاص بالحريات المدنية قد تأسس من خلال الدعم السخى الذى قدمه رجل الصناعة تونى هوبر Toni Huber الذى لم تكن له صلة مباشرة بهامبشاير، لكن اجتذبته إليها قيادة سلفى الدكتورة أديل سيمونز Adele Simmons. لقد ساند هوبر، على وجه التحديد، المفهوم القائل بضرورة استعداد أية جامعة لاتخاذ مواقف حيال القضايا الاجتماعية والوطنية والدولية التى تؤثر على الطلاب والمؤسسة تأثيراً مباشراً. فالسعى إلى إيجاد طالب مشارك مدنياً يتطلب مؤسسة مشاركة مدنياً. لقد تَلاقَى أديل سيمونز وتونى هوبر - وهما شخصان مختلفان تماماً - لأنهما آمنا بالتزام الجامعة باتخاذ مواقف علنية حيال القضايا الحرجة ذات الصلة بالطلاب وبرسالتها التعليمية أو المجتمع ككل. وفى ذلك السياق، لم تكن هناك قضية أهم من الحريات المدنية بالنسبة لمجتمع ديمقراطى.

عندما بدأ تونى هوبر مساندة برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة فى كلية هامبشاير فى ثمانينيات القرن الماضى، كانت مسألة ما إذا كان حق المرأة فى الإجهاض سيلقى قبولاً تاماً كحرية مدنية أم لا واحدةً من قضايا الحريات المدنية الحرجة. كان ذلك النقاش الوطنى قد بدأ يدخل مرحلة جديدة، فشارك فيه برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة كنشاط مصاحب للمناهج الدراسية يقدم دورات دراسية ويساعد الطلاب على تنظيم أنشطة تتمحور حول قضايا معينة تخص السياسات العامة. وجاءت هذه المشاركة لأن مفهوم الحريات المدنية يتيح نافذة للإطلال على تعقيد الحداثة ذاتها، ولأن قضية الحقوق الإنجابية تشتمل على شواغل أخلاقية واجتماعية مختلفة كثيرة، منها مسؤوليات العلم، والنمو السكانى، والدين والعادات الثقافية، وحتى نمو الاقتصاد العالمى.

تسلط الحقوق الإنجابية - كواحدة من قضايا الحريات المدنية، الضوء على التوترات التى تبرز عندما تتصادم الحقوق الأساسية المتصوَّرة لطائفة من المجتمع مع القيم والحقوق الأساسية المتصوَّرة لطائفة أخرى. وفى الوقت نفسه، يتيح الجدل حول الحقوق الإنجابية أيضاً نظرة ثاقبة على تعقيد الكيفية التى تشكل

بها أدوارُ الجنسين السياسةَ العامة وكيفية تعامل مختلف الثقافات مع حقوق المرأة وصحتها الإنجابية. وحتى هذا اليوم، تحتفظ الحقوق الإنجابية بأهمية فردية ووطنية وعالمية.

اتخذ البرنامج موقفًا فحواه ضرورة رؤية الحقوق الإنجابية كحرية مدنية وحق إنسانى، ودعا لهذا الموقف. وفى الوقت نفسه، كان مسؤولو البرنامج يدركون وجود حجج معارضة قوية فى الولايات المتحدة وفى الثقافات الأخرى، وكان يتعين دراسة هذه الحجج المعارضة وتحليلها بشكل جادّ والردّ عليها من منظورات متنوعة استنادًا إلى التاريخ والأنثروبولوجيا والأخلاقيات والفلسفة والبيولوجيا. لقد قدم مسؤولو البرنامج، باعترافهم بالمواقف المعارضة مع تعبيرهم عن وجهات نظرهم الخاصة، نموذجًا للكيفية التى يمكن ـ بل وينبغى ـ أن يشارك بها الأفراد فى نقاش وطنى ودولى حول قضية مهمة ومعقدة من قضايا السياسة العامة.

وفّر البرنامج فرصًا للتدريب الداخلى والبحوث من خلال المنظمات غير الربحية أو غير الحكومية أو منظمات المجتمع المدنى المختلفة، التى يشار إليها عمومًا باسم المنظمات غير الحكومية، حيث كانت واجبات الطلاب تشتمل على قضايا تبحث عمومًا فى صحة المرأة وحقوقها الإنجابية على الصعيدين الوطنى والدولى. وقد لاقت عملية إشراك الطلاب ـ التى مورست فى منظمات كلجنة المرأة والسكان والبيئة فى أطلنطا، ومحفل إيلينوى لصحة المراهقين فى شيكاغو، والشبكة الوطنية لصناديق الإجهاض فى بوسطن، ومركز موارد التثقيف الصحى للأمريكيات الأصليات فى مدينة ليك أنديز بولاية ساوث داكوتا، والأنصار الوطنيين للحوامل ومعهد المرأة اللاتينية الوطنى للصحة الإنجابية بمدينة نيويورك، والشبكة الوطنية لحقوق المهاجرين واللاجئين بسان فرانسيسكو، ومنظمة تشويس يو إس أيه والمنتدى الوطنى للمرأة فى آسيا والمحيط الهادئ وأمريكا بواشنطن العاصمة ـ لاقت اهتمامًا شديدًا من جانب الطلاب. وفى صيف ٢٠٠٧ حضر الطلاب تدريبًا داخليًا فى عشرين منظمة أخرى، بالإضافة إلى المنظمات التسع المذكورة.

حدا الحافز الجماعى الذى أوجدته هذه التجارب بالطلاب إلى رعاية مؤتمر وطنى سنوى وورشة عمل للطلاب الجامعيين حول الحقوق الإنجابية وقضايا صحة المرأة والطرق الملائمة والبنّاءة للدعوة إلى القضايا التى تهمهم وتأييدها. وكما كان متوقعًا، ربطت التفاعلات بين الطلاب وممثلى المنظمات غير الحكومية والجماعات الأخرى الحاضرة لهذه المؤتمرات الحقوق الإنجابية بقضايا الحقوق المدنية والعدالة الاجتماعية الأخرى. وقد حضر المؤتمر المنعقد فى ٢٠٠٦ أكثر من ألف طالب وممثل عن منظمات غير حكومية. صار المؤتمر طريقة فعالة لتشجيع الطلاب على تشجيع التغيير الاجتماعى فى المواضع التى أشارت تحليلاتهم إلى وجود حاجة إليه. ولعل الأهم من هذا أنه أثبت فعاليته فى ربط مجتمع هامبشاير الأكاديمى بمجتمع وطنى ودولى أوسع. تبنى البرنامج إجمالاً رسالة واسعة تتمثل فى تعزيز فهم معنى الحريات المدنية بالنسبة للدول الديمقراطية، وباختياره قضية تهم الطلاب وتؤثر عليهم مباشرة، أشرك أعدادًا كبيرة منهم عامًا بعد عام فى شىء كان فى الأساس دورة ميدانية مختصة بأساليب عمل الديمقراطيات.

لسوء الحظ أن الروابط المجتمعية التى أقامتها هامبشاير خارج حرمها أفضت إلى دعوى قضائية على خلفية كلمة ألقيت فى حفل تخرج طلاب الكلية فى مايو ١٩٩٣. فوفق الإجراءات الانتخابية المتبعة فى الكلية، يختار الطلاب متحدثًا لحفل التخرج، وغالبًا ما يحشدون الدعم لصالح أفراد معينين. كان المتحدث الذى انتخبه الخريجون ذلك العام لوريتا روس Loretta Ross مديرة منظمة رصد حالة المرأة التى تتخذ من أطلنطا مقرًا لها وتعمل على تتبّع العنف والتهديدات ضد مراكز صحة المرأة من قبل الناشطين المناهضين للإجهاض. كان كثيرون فى الدفعة الموشكة على التخرج على دراية بروس، حيث كان عددًا من الطلاب قد حضروا تدريبًا داخليًا فى مركزها بأطلنطا كما سبق لها التحدث فى هامبشاير. كما جاء هذا التصويت انعكاسًا للاحترام الواسع الذى يكنّه الطلاب لبرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة واعتزازهم بشهرته الوطنية المتنامية.

جاءت روس فى كلمتها على جون بيرت كواحد ممن يدافعون عن استخدام العنف ضد الأفراد الذين يساندون عمليات الإجهاض أو العيادات التى تجريها، ونُشر ذلك الجزء من كلمتها فى الرسالة الإخبارية لبرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة، التى صارت محتواها أساس الدعوى القضائية المقامة ضد كلية هامبشاير والأستاذة فرايد، فيما أقيمت دعوى منفصلة ضد لوريتا روس أمام دائرة أخرى.

عندما أعلن محامى بيرت كلية هامبشاير بأنه سيتم استدعائى للشهادة، رحبتُ بالخبر؛ إذْ كنت أريد مساندة برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة والأستاذة فرايد مساندةً تامةً. ربما كان محامينا أقل حماسًا بقليل. فعلى الرغم من أن دفاعه الأساسى كان سيُفنِّد الاتهامات بالتشهير، فإنه كان يخطط للتأكيد على أن الرسالة الإخبارية الخاصة ببرنامج مصاحب للمنهج الدراسى بكلية صغيرة غربى ماساتشوستس لن يكون له قُرَّاء كُثُر على الأرجح. فنبهت الأستاذة فرايد المحامى إلى احتمال معارضتى هذا الحجة فى غمرة حماسى لهامبشاير ورسالتها. وكانا محقّين، لكنى ابتلعت كبريائى ووعدت بألا أعارض دفاعنا. ومع ذلك ظلا على قلقهما.

عندما نودى علىّ للشهادة، أراد محامِ الخصم أن يتقصى كيف يمكن لمؤسسة غير ربحية معفاة من الضرائب أن تبرر امتلاكها برنامج يدعم بوضوح موقفًا متحزيًا منفردًا مؤيدًا للإجهاض. كنت قد توقعت أن خط الاستجواب الذى استهل به سيتبعه غيره الكثير، لكن محامِ الخصم اقتصر على هذا السؤال وظل يطرحه علىّ بصيغ مختلفة، وكلما هممت بفتح فمى للدفاع عن الشرعية التعليمية لمثل هذا البرنامج، اعترض محامينا على السؤال بداعٍ من عدم صلته بقضية التشهير، وفى كل مرة كان القاضى يؤيد اعتراضه. وأخيرًا توقف محامِ الخصم عن طرح الأسئلة، فتوجه القاضى إلىّ وشكرنى على الوقت الذى قضيته واعتذر على استدعائى دونما داعٍ.

فى نهاية المحاكمة التى استمرت أربعة أيام، تداولت هيئة المحلفين لأقل من نصف ساعة قبل أن ترفض الادعاءات الأساسية. والواقع أن الحكم لم يهم

الشاكى. وأظن أنه لم يتوقع أبدًا كسب القضية، وأن هدفه كان تركيز الاهتمام على البرنامج كهدف محتمل للمحتجين المناهضين للإجهاض. وبغض النظر عن جهودهم، كان البرنامج يكتسب شهرة وطنية، وقد أثبت التهديد المقنع الذى وُجّه إلىّ خارج سراى المحكمة إلى نجاح مناهضى الإجهاض نوعًا ما فى تحقيق هدفهم.

على الرغم من سعادتى بما آلت إليه القضية، كنت أشعر بخيبة الأمل لعدم السماح لى بالرد مباشرة على محامٍ بيرت، الذى أشار سؤاله إلى قضية يمكن أن تكون فى النهاية حاسمة الأهمية بالنسبة لسلامة الديمقراطية فى الولايات المتحدة مثلها مثل قضية الحريات المدنية التى أراد بيرت الهجوم عليها. كان محامٍ بيرت - وهذا مجرد تخمين من جانبى - واثقًا من أنه سيحرز نقاطًا لدى هيئة المحلفين بمجادلته بأن برنامج هامبشاير للحريات المدنية، بوصفه جزءًا من مؤسسة تعليمية غير ربحية، ينتهك المعيار القانونى الذى يمنع مثل هذه المؤسسات من المشاركة رسميًا فى أنشطة الضغط السياسى ومشايعة الأحزاب السياسية. ومن الواضح أنه ظن أنه يمكنه تسليط الضوء على معيار تعليمى يعتبر الدعوة صورة من صور التلقين التى تتناقض مع تنمية التفكير النقدى. وكان سيجادل بأن الكلية بأفعالها تلك شاركت دون تبصر فى العواقب فى فعل التشهير المزعوم.

أما أنا فقد أردت - على العكس من ذلك - أن أجادل بأن الدعوة لا غبار عليها، بل وسمة محورية من سمات التعليم الليبرالى. كان يجوز لهامبشاير أن تشارك فى مثل هذا النقاش القومى ما دامت الكلية لا تساند مرشحين سياسيين بأعينهم ولا أحزابًا سياسية بعينها مساندة مباشرة (وهى لم تكن كذلك فعلاً). لكن لم تُتح لى ولا لمحام بيرت الفرصة لمناقشة هذه القضية داخل المحكمة ولا خارجها. فلم يكن الخلاف حول الجامعة، وما إذا كان ينبغى أن تكون "محايدة" أو "مشاركة"، موضوعًا ساخنًا إبَّان المحاكمة.

بحلول وقت تقاعدى من رئاسة هامبشاير فى ٢٠٠٥. كانت أمريكا أكثر ميلاً إلى الاتجاه المحافظ سياسيًا، وكان النقاش يزداد سخونة حول ما إذا كان ينبغى

أن تكون الجامعة محايدة أو مشاركة بنشاط فى قضايا السياسات العامة، ونظرت المجالس التشريعية فى ولايات كجورجيا وفلوريدا وأوهايو وأريزونا وبنسلفانيا، أو كانت تنظر، ما إذا كانت "هيئة التدريس المفترض أنها ليبرالية الميول" تلقن الطلاب وتنتهك حريتهم الأكاديمية. وفى ٢٠٠٥. وردًا على هذه المبادرات، أصدر مجلس التعليم الأمريكى بيانًا حول مسؤوليات المؤسسات وحقوق الطلاب، واستهل المجلس التشريعى فى بنسلفانيا مجموعة من جلسات الاستماع حول هذا الموضوع. وتزداد القضية بروزًا فيما تنظر المجالس التشريعية فى ولايات كأريزونا فى تشريع لا يقضى بتعددية وجهات النظر فحسب، بل يحظر التعبير عن الآراء السياسية داخل قاعة الدروس.

من بين جميع الإجراءات التشريعية المتخذة، كانت استجابة بنسلفانيا هى الأشمل حيث قدمت رؤية ثاقبة وقيّمة للقضية التى أردت تناولها فى ١٩٩٥. لو أن قاضى المحكمة أتاح لى الفرصة. اجتذبت جلسات الاستماع كثيرًا من أهم المتحدثين المشاركين فى هذا النقاش، فأصبحت بالتالى نموذجًا تمثيليًا للنقاش الوطنى. كانت نشأة جلسات استماع بنسلفانيا خلال نزهة فى صيف ٢٠٠٤ عندما التقى جيبسون أرمسترونج Gibson Armstrong العضو الجمهورى بمجلس نواب بنسلفانيا، جينى ماى براون Jennie Mae Brown الطالبة بجامعة ولاية بنسلفانيا فرع يورك، فاشتكت إليه أستاذًا للفيزياء كان يدرّس لها ويستغل وقت الدروس بانتظام فى انتقاد سياسات الرئيس جورج دبليو. بوش بشأن العراق. كانت ترى، بصفتها جندية سابقة فى سلاح الجو الأمريكى، أن الأستاذ يسىء استعمال منصبه. ذكّرت تعليقاتها النائب أرمسترونج بأمرٍ مألوف لديه، إذْ كان قد سمع عن انحياز أعضاء هيئة التدريس إلى الليبرالية وكيف أدى ذلك الانحياز إلى إسكات الطلاب المحافظين على نحوٍ ينطوى على التمييز، فقرر أن يتصرف.

فى ٢٠٠٥ عرض أرمسترونج ومجموعة من زملائه المشرّعين قرار مجلس النواب رقم ١٧٧ على مجلس نواب ولاية بنسلفانيا لتشكيل لجنة تشريعية للحرية الأكاديمية فى التعليم العالى، وكان نص القرار كما يلى:

حيث إن الحرية الأكاديمية والتنوع الفكرى قيمتان لا غنى عنهما للكليات والجامعات الأمريكية.

وحيث إن مفهوم الحرية الأكاديمية، منذ صِيغ لأول مرة فى التقرير العام للجنة الحرية الأكاديمية والتثبيت فى الوظائف الأكاديمية التابعة للرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات، قام على فكرة أن المعرفة الإنسانية بحث لا ينتهى عن الحقيقة، وأنه لا توجد حقيقة فى متناول البشر ليست قابلة ـ من حيث المبدأ ـ للطعن فيها ولا يوجد حزب أو طائفة فكرية تحتكر الحكمة لنفسها.

وحيث إن الحرية الأكاديمية ستزدهر على الأرجح فى بيئة من التنوع الفكرى تحمى استقلال الفكر والتعبير وتعززه.

وحيث إنه ينبغى حماية الطلاب وهيئة التدريس من فرض التقاليد الأيديولوجية، ويتحمل أعضاء هيئة التدريس مسؤولية عدم استغلال موقعهم كأصحاب سلطة لتقديم مادة غير لائقة أو غير ذات صلة خارج مجال دراستهم، فعليه:

تقرَّر قيام لجنة تشريعية ... بتمحيص ودراسة وإحاطة مجلس النواب بالأمور المتعلقة بالأجواء الأكاديمية ودرجة إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتدريس وإتاحة الفرصة للطلاب للتعلم فى بيئة تساعد على تحصيل المعرفة والبحث عن الحقيقة والتعبير عن فكر مستقل فى الكليات والجامعات والكليات المجتمعية المرتبطة بالولاية والمملوكة لها، بما فى ذلك ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ ما إذا كان:

١ ـ أعضاء هيئة التدريس يوظَّفون ويقالون ويرقون ويثبتون فى مناصبهم استنادًا إلى كفاءتهم الأكاديمية ومعرفتهم بالمادة العلمية، وبهدف مساعدة الطلاب على استكشاف وفهم مختلف المنهجيات والمنظورات.

٢ ـ والطلاب يتمتعون بالبيئة الأكاديمية ونوعية الحياة الجامعية وإمكانية الوصول المعقولة إلى المواد الدراسية المقررة على النحو الذى يوفر لهم بيئة

تساعد على التعلم وتنمية التفكير النقدى والتقصى والتعبير عن الفكر المستقل، ويُقيّمون استنادًا إلى معرفتهم بالمادة العلمية.

٣ ـ والطلاب يُصنَّفون استنادًا إلى جدارتهم الأكاديمية دون النظر إلى آرائهم الأيديولوجية مع إتاحة الحرية الأكاديمية وحق التقصى والتعبير عن الفكر المستقل متاح لأعضاء هيئة التدريس والطلاب ويمارسانه بحرية.(١)

نظرت السلطة التشريعية بولاية بنسلفانيا فى قرار مجلس النواب رقم ١٧٧ فى جو من التحزّب الحاد. وفى لحظة حرجة فى النقاش، أخبر الراعى الرئيس للقرار، النائب جيبسون سى. أرمسترونج، السلطة التشريعية بأمر أستاذ للبيولوجيا يعرض فيلم فهرنهايت ١١/ ٩ للمخرج مايكل مور Michael Moore فى الوقت المخصص للدروس، وهى الواقعة التى لم تحدث قط فى الحقيقة، لكن الاتهام أثار المواقف وأججها داخل السلطة التشريعية. أما أساتذة جامعات بنسلفانيا وكلياتها فكان يقلقهم بدورهم ما رأوا أنه قد يكون مقدمة لتدخل السلطة التشريعية فى الأمور المنهجية الأكاديمية، بل وتوجيه اتهامات وإدانات على الطريقة المكارثية، فأطلقوا هجومًا مضادًا قويًا على دوافع وأغراض اللجنة التشريعية. لقد كانت بداية مشؤومة لحوار بشأن التعليم.

على عكس كل الاحتمالات، استهلت اللجنة التشريعية، بقيادة قديرة من رئيسيها النائبين توماس إل. ستيفنسون Thomas L. Stevenson زعيم الأغلبية، ولورنس إتش. كيرى Lawrence H. Curry زعيم الأقلية، حوارًا تنويريًا ذا جوهر فكرى حول التعليم. اقتصرت جلسات الاستماع العلنية فى تركيزها على نطاق ضيق من الموضوعات التى يتصل جميعها بالحرية الأكاديمية والانحياز السياسى الحقيقى والمتصور فى قاعة الدروس. عُقدت جلسات الاستماع على مدار ٤ جلسات استغرقت الواحدة يومين وانعقدت فى أربع مؤسسات عامة مختلفة للتعليم الجامعى فى بنسلفانيا بين نوفمبر ٢٠٠٥ ومايو ٢٠٠٦. لم تجد اللجنة التشريعية تقريبًا أية حالات لانتهاك حرية الطلاب الأكاديمية.(٢) أفرزت اللجنة، بجمعها على طاولة واحدة بين معلمين من كل أنحاء الولايات المتحدة يمثلون

مؤسسات ومنظورات مختلفة كثيرة وتغطى شهاداتهم التى أدلوا بها ما هو أكثر بكثير من مجرد الحرية الأكاديمية، حوارات منطقية قوية حول أغراض التعليم، والواقع أن جلسات الاستماع أثبتت أنها مسرح رائع يصور المعركة على التعليم فى حروب الثقافة الأوسع نطاقًا.

مهما كانت الدوافع والافتراضات الأساسية التى أفضت إلى هذا القرار، ومهما كان موقف المرء تجاه القرار ذاته، يستحق النائب أرمسترونج العرفان لخلْقه لحظة تعليمية بحق، لخلْقه فرصة قوية لم تستغل تمام الاستغلال، لكنها تظل قيّمة، لتثقيف المشرعين والمدرسين والمسؤولين الإداريين والجمهور ككل حول أغراض التعليم. بعض المعلمين سافروا من كل أنحاء الولايات المتحدة على نفقتهم الخاصة للإدلاء بشهاداتهم؛ لأنهم رأوا فرصة لمعالجة قضايا حقيقية. ومع تطورها، بحثت جلسات الاستماع باستفاضة ـ أحيانًا دون قصد ـ مدلولات السؤال الذى أردت أن أجيب عليه قبل ذلك بعشر سنوات فى نورثهامبتون، وهو: هل يليق بأية جامعة أن تشتمل الدعوة لقضية ما فى برنامجها التعليمى؟

جادل أول مَن أدلى بشهادته، وهو ستيفن إتش. بولتش Stephen H. Balch رئيس الرابطة الوطنية للأكاديميين، بقوة ردًا بالنفى على هذا السؤال.(٣) كما جادل بولتش، الذى نال الدكتوراة فى العلوم السياسية من جامعة كاليفورنيا فى بيركلى فى الستينيات ثم درّس لمدة ١٤ سنة فى كلية جون جاى للعدالة الجنائية بجامعة مدينة نيويورك، بألفاظ دقيقة بأن التعليم والدعوة مصطلحان متناقضان، وأن المعلمين والمؤسسات يتحملون مسؤولية أن يكونوا "متوازنين". والواقع أنه اعتبر الانجراف نحو الدعوة والناشطية فى التعليم الأمريكى أخطر تهديد يواجه الحرية الأكاديمية.

بدأ شهادته بتعريف كلمات يعلّم ويدعو وناشطية:

يعلّم: يدرب أو يُنَمّ المعرفة أو المهارة أو العقل أو الشخصية، وخصوصًا بالتدريس فى المدارس أو بالدراسة الرسمية.

يدعو: يتحدث أو يكتب دعمًا لشىء معين أو تأييدًا له. والدعوة عملية يسعى المرء من خلالها إلى إقناع شخص ما بشىء ما بخلاف ما يعتقده هذا الشخص فى الأصل. ويدعو بمعنى يحول، ويغيّر الرأى.

الناشطية: مبدأ أو سياسة القيام بعمل إيجابى مباشر لتحقيق غاية، ولا سيما غاية سياسية أو اجتماعية. ولا بد أن المصطلح واضح لكل أعضاء هذه الهيئة، وهو مصطلح سياسى، ويعنى فى الأساس الخروج والتأثير على العالَم السياسى.(٤)

كانت الدعوة والناشطية، بالنسبة لبولتش، كلتاهما تقوض الهدف المحورى للتعليم وهو تنمية قدرات الطالب على التحليل والتفكير النقديين، وهو الهدف الذى لاقى دعمًا عبر العصور منذ سقراط، وحتى بيان مجلس التعليم الأمريكى فى ٢٠٠٥. وأوضح أن "المتوقع من عضو هيئة التدريس" فى تعامله مع القضايا الجدلية "أن يكون ذا عقلية متجردة وحسن التمييز، وأن يطرح مختلف آراء الباحثين على نحو مبرّأ ودون كبت ولا غمز... المتوقع من عضو هيئة التدريس أن يدرب الطلاب على التفكير لأنفسهم، وأن يتيح لهم إمكانية الوصول إلى المواد التى يحتاجونها لتنمية التفكير المستقل".(٥) أصر بولتش طوال شهادته على أن هذه ليست أفكاره وحده، بل هناك شبه إجماع عليها فى التعليم العالى.

جادل بولتش بأن الدعوة والناشطية لا تسعيان إلى تفتيح العقول وتشجيع الفكر المستقل، بل على العكس من ذلك تحاولان "الإقناع والتحويل". وأكد بقوله إن معلمين كُثُر قدموا للطلاب ـ تحت ستار التعليم العالى ـ موادّ تهدف بوضوح إلى "الإقناع والتحويل". بدت أعمال الدعوة هذه بمثابة بيانات رسالة فى برامج تجسِّد ما أسماه "الانحيازية البرامجية"، ويقصد الدعوة الصريحة لوجهة نظر معينة أو رأى معين. ولو كان على دراية ببرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة بكلية هامبشاير، لاستشهد به على الأرجح كمثال لـ"الانحيازية البرامجية"، ولكان بالنظر إلى التعريفات التى أوردها- مصيبًا فى ذلك. أحس بولتش بالقلق من "الانحيازية البرامجية"، لأنه انتهى أيضًا إلى أن هناك مجالات أكاديمية كثيرة تتسم بالميل الليبرالى، وأن الانحياز يحدّ حتمًا من تعرض الطلاب للأفكار

ويحجبهم عن التفكير التوافقى للمجتمع الأوسع نطاقًا. وعدم التوازن هذا يتعارض مع ما جادل بأنه مبدأ تعليمى واسع الانتشار، وهو أن التعددية الفكرية قيمة أساسية فى التعليم وترتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الحرية الأكاديمية. واختتم منوهًا إلى بيان مجلس التعليم الأمريكى بشأن الحرية الأكاديمية الذى جادل بأن "التعددية الفكرية والحرية الأكاديمية مبدآن محوريان من مبادئ التعليم العالى الأمريكى".(٦)

أشار بولتش إلى العديد من مؤسسات بنسلفانيا كأمثلة على "الانحيازية البرامجية"، مستشهدًا ببيان الرسالة الخاصة بكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة بيتسبيرج University of Pittsburgh الذى يعبر صراحةً عن التزامها بتشجيع قيمتى العدالة الاجتماعية والاقتصادية، وهما كلمتان يعتقد بولتش أنهما يحملان الكثير من "الشحن الأيديولوجى". ويوضح بيان الرسالة أن البرنامج يسعى إلى تنمية فهم الطلاب حول طبيعة التنوع الاجتماعى والقهر فيما يتعلق بالعرق ونوع الجنس والتوجهات الجنسية والعمر والحالة الاجتماعية والمعتقدات السياسية والدين والإعاقة الذهنية والبدنية. ومضى بولتش يقول: "من الواضح أنهم يرون أن هناك الكثير من القهر الذى يمارس وفقًا لهذه الفئات.... من الواضح أن لديهم نظرية للمجتمع يتوقعون أن يعتنقها الطلاب فى إطار عملهم كأخصائيين اجتماعيين، وهى النظرية التى لا يجوز التشكيك فيها ولا مناقشة ما إن كانت صحيحة أو غير ذلك. من المفترض أن ينتهى الحال بالطالب، وهو يعتقد أنهم صادقون. وهكذا تشجع البرامج العدالة الاجتماعية والاقتصادية".(٧)

جادل بولتش بأن بيانات الرسالات هذه صورة من صور الدعوة، وبقدر ما هى كذلك، فربما تشكل انتهاكًا للقانون أو سياسة الولاية؛ لأن أحكام المحكمة العليا الأمريكية ـ كما قال ـ تنص على عدم جواز أن تكون الدعوة السياسية شرطًا لتولى المناصب العامة. رأى بولتش أن بيان رسالة الكلية يقترح أيضًا الحد من التنوع الفكرى، بل ويمكن ـ فى مجال شؤون الطلاب ـ تفسيره على أنه قسرى. وأشار إلى مكتب شؤون التعددية الثقافية فى جامعة شرق ستراودزبرج، الذى

يتمثل غرضه فى "تشجيع وتخطيط ورصد العدالة الاجتماعية فى مجتمع الجامعة"، وهى العبارة التى رآها بولتش استبدادية بشكل مخيف. ونوه إلى أن أهداف ولاية بنسلفانيا تنص على أنه لا ينبغى للأفراد التسامح مع الاختلافات فحسب بل تثمينها، وإلى أن الغرض من هذه الأهداف "ليس التسامح، بل العكس فى الواقع. فإذا كان مطلوبًا من المرء تثمين أشياء لا يؤمن بها، فنحن بهذا نتحدث عن إكراه فى الرأى".(٨)

جادل بولتش بأن هدف الجامعة فى القرن العشرين كان تنمية التفكير النقدى، أى القدرة على التقصى الاستكشافى التحليلى الذى كان كثيرًا ما يشعر الطلاب بالتحدى حتى وإن كان يُشعرهم بالكدر. لكن معظم الحديث الآن ـ كما قال مستنكرًا ـ يتناول تأكيد رؤى كونية معينة:

لماذا إذن عندما ننظر إلى القيم الثقافية التقليدية فى الترتيبات المؤسسية العريقة، نجد الموقف نقديًا فجأة؟ وعندما ننظر إلى الثقافات والأنماط الحياتية الأخرى، نجد الموقف احتفائيًا؟... هناك ثقافة مستحكمة بعمق فى مؤسسات كثيرة، وهى ثقافة الدعوة والناشطية، والتى أرى أنه يمكننا ـ منصفين ـ تسميتها احتفالاً لمشروعٍ سياسى بالتغيير الاجتماعى من خلال نظرة نقدية للممارسات التقليدية.(٩)

وبعد أن ساق أمثلة على "الانحيازية البرامجية"، أوضح بولتش أن "مشكلة الانحيازية الفكرية تبرز عندما يسعى الأساتذة إلى تقييد الأفكار التى يتعرض لها طلابهم، أو أحيانًا عندما يصبح عضو هيئة تدريس منحازًا بشدة، الأمر الذى يجعله يخفق فى إدراك وجود وجهات نظر أخرى ويصبح ضيق الأفق تمامًا، وهذا أمر وارد الحدوث". (١٠) إن بولتش محق تمامًا بشأن خطر ضيق الأفق، وهذا الخطر موجود دومًا، وثمة مستوى معين من ضيق الأفق يصيب المؤسسات والأفراد كافة.

ومضى بولتش ليشرح أن هذا الضيق فى الأفق يمكن أن يؤدى إلى مشكلة أخرى تناولتها بحوث أستاذ القانون بجامعة شيكاغو كاس سنْشتاين Cass Sunstein الذى وصف كيف تتخذ الجماعات ذات الأفكار المتشابهة مواقف

متطرفة إن لم يكن هناك ثقل موازن لتطور وجهة نظر معينة. ويمكن أن يوجد ميل إلى التطرف لدى أى طائفة سياسية، سواء أكانت ليبرالية أو محافظة أو غير ذلك.(١١)

تقدم شهادة بولتش التبرير الفكرى الأساسى لحجة أنصار الحياد. فهو يجادل بأن الحياد ضرورى تعليميًا، لا مجرد مسألة إنصاف. كانت مرافعته ستوفر مادة ثمينة لمحام المدعى فى نورثهامبتون، لو كانت متاحة، ولو سمح القاضى بطرح الأسئلة. ويتيح لى الرد على تأويل ستيفن بولتش لأهداف التعليم فرصةً لأقول ما كنت سأقوله قبل عشر سنوات فى نورثهامبتون ولأضع ردى فى سياق وطنى أوسع مما كان سيتاح لى وقتها. يعرّف بولتش فعل "يعلّم" بأنه "يدرب أو ينمّ المعرفة أو المهارة أو العقل أو الشخصية، وخصوصًا بالتدريس فى المدارس أو الدراسة الرسمية". وأنا أعرّف فعل "يعلّم" بأنه تَعَمُّد إشراك شخص باستخدام المعرفة أو الخبرة أو القيم. فيمكنك أن تشرك نفسك أو يمكنك أن تشرك الآخرين. ومهما كانت الأغراض ومهما كانت المادة المستخدمة، فالإشراك هو الثابت. ويمكنك أن تشرك شخصًا "دون تعليم، لكنك لا تستطيع التعليم دون إشراك".

إن الغرض من التعليم ـ كما تنص الديباجة- هو بناء مجتمعات سليمة. وعلى الرغم من وجود تعريفات كثيرة لعبارة "المجتمع السليم" فى الثقافات المختلفة وفيما بينها، فهناك سمة واحدة مشتركة فيها جميعًا. ولن يصبح المجتمع سليمًا ولا يمكن أن يظل سليمًا ما لم يكن مواطنوه مستعدين لطرح "الأسئلة الجوهرية". ويجب أن تكون لدى الناس فى هذه المجتمعات الشجاعة والمهارة لتحدٍّ السلطة والتقاليد والعادات بأساليب صحيحة وبنَّاءة عندما يُطلب منهم ذلك.(١٢) وتنشأ الأساليب الصحيحة والبنَّاءة لتحدٍّ السلطة عن التأمل بذهن صاف والاستعداد للاعتراف بالأخطاء ووجود قدرة على تحدٍّ السلطة دون ازدرائها بالضرورة.

إن سلامة المجتمع، سواء عُرِّفت من منظور العدالة الاجتماعية أو من منظور فنى أو من منظور التنمية البشرية، تعتمد فى النهاية على قدرة هذا المجتمع على التغير والتكيف وتصحيح نفسه. وتتطلب هذه السمات بدورها الأثر التغييرى

التدريجى للمواطنين الذين لديهم القدرة والشجاعة للإنصات للقيم الداخلية ولطرح الأسئلة الجوهرية ولمواجهة القوى الخارجية مواجهة بنَّاءة. ودون هذه القدرة، لا يمكن لأى مجتمع التكيف مع التغيرات والتحديات الحتمية التى سيواجهها. ومن المهم بالقدر نفسه للأفراد الذين يتعلمون كيفية تحدٍّ السلطة بأساليب تقدمية أن يتعلموا أيضًا كيفية الاستجابة بشكل صحيح عندما يواجهون تحديًا. فقدرة مجتمع معين على التحول من خلال الحوار والصراع البنَّاء والعمليات الديمقراطية - فى مقابل الصراع والقوة الهدامين - تتوقف على تعلم مواطنيه هذه الدروس. وكما أسلفت الذكر، فإن اعتصامات مناهضة التفرقة العنصرية التى قام بها طلاب جامعة نورث كارولينا الزراعية والفنية North Carolina Agricultural and Technical State University تعدّ نموذجًا لهذا السلوك.

يجب أن يسعى المعلمون إلى إشراك الطلاب فى التأملات الفكرية المعقدة لتعزيز جودة فكر الطلاب وتعزيز حساسية وجودة انخراطهم مع العالم من حولهم. ويتوقع الطلاب بدورهم، كأى فرد من أفراد الأسرة، أن يكون معلموهم ومؤسساتهم التعليمية نموذجًا للسلوكيات التى يسعون إلى غرسها. فالإشراك الحقيقى لا الحياد، هو الذى يولّد ذلك النوع من التفكير النقدى الذى تتطلبه المجتمعات السليمة والثقافات الديمقراطية. ومن ثم فإن جامعة الفنون الحرة، من تعريفها، يجب أن تكون جامعة مشاركة.

إذا كانت رسالة أية جامعة تشتمل على تعزيز التفكير النقدى والإبداعية والإشراك المدنى (كحال رسالات معظم مؤسسات الفنون الحرة)، فإن تلك الجامعات عليها التزام بأن تكون نموذجًا لذلك السلوك. وسيكون الإصرار على الحيادية ورفض اتخاذ مواقف وتجنب أية دعوة مساويًا لقولنا للطلاب: "افعلوا مثلما أقول لا مثلما أفعل". وكل أب وأم يعرفون أن هذا المسلك يقلل من احترام الطفل للسلطة وغالبًا ما يولّد التهكم ويدعو إلى التمرد.

لو أننى تمكنت من الإدلاء بشهادتى كاملة فى تلك الدعوى القضائية عام ١٩٩٦ لجادلت بأن برنامج هامبشاير للحريات المدنية والسياسة العامة يجسِّد

نوع "الانحيازية" الذى يجب أن يوجد لإتاحة فرص المشاركة الحقيقية للطلاب. فهيكله الناشط يوفر بيئة لطلاب العلوم الاجتماعية تضاهى البيئة التى يوفرها المختبر لطلاب العلوم. إنه مكان يمكن أن نختبر فيه ـ فى بوتقة من النقاش الوطنى ـ الفرضية القائلة بضرورة أن تكون حقوق النساء الإنجابية من الحريات المدنية المحمية. فالطلاب يشكّلون ويدافعون عن مواقف ضد خصوم حقيقيين لديهم مواقف يشعرون تجاهها بحماس مماثل. تسعى هذه العملية إلى التأمل والتهذيب والتعديل والتغيير. إنها طريقة قوية لتشجيع المشاركة المدنية وإفراز قادة لديهم المهارات والمعرفة ليصبحوا مشاركين بشكل بنَّاء فى العملية الديمقراطية. إنها تنتج خريجين يصبحون ناشطين عميقى التفكير وبنّاءين قادرين على التعامل مع قضايا معقدة متعددة الوجوه، ومن ثم تساعد على الوفاء بالجزء الخاص بالمشاركة المدنية من رسالة أية كلية للفنون الحرة.

كنت لأتوقف هناك لو كنت أمام المحكمة. ولو كان ستيفن بولتش هو من يستجوبنى، لطرح على الأرجح سؤالاً "جوهريًا". لماذا كان من الضرورى والأشد فعالية أن يستند الإشراك على اتخاذ موقف لا على التزام الحياد؟ فأهداف تعليم الفنون الحرة، حسب التعريف السابق، يمكن تعزيزها فى سياق يظل فيه أعضاء هيئة التدريس على حيادهم، فيقدموا مجموعة من الآراء والمواقف بحيث يتسنى للطلاب التوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة بشأن موضوع معين.

ردى آنذاك والآن يشتمل على جزءين. إن أحد الأغراض الأساسية للكلية هو تدريب الطلاب ليصبحوا مساهمين بنّاءين وخلاقين فى المجتمع. وتدريب الطلاب لاتخاذ مواقف تجاه أى موضوع معين، سواء كان فكريًا أم متعلقًا بالسياسات، جزء بالغ الأهمية من النُّهج التعليمية الأشد فعالية لتشجيع أهداف تعليم الفنون الحرة. وقادة برنامج هامبشاير يقولون للطلاب إن الحقوق الإنجابية قضية حاسمة الأهمية ينبغى على المواطنين المسؤولين اتخاذ موقف حيالها، وإنْ كان كثير من الناس سيتجنبونها. وبالتوسع نقول إن الأساتذة، كى يشركوا تلاميذهم إشراكًا حقيقيًا، يجب أن يكونوا نموذجًا للسمات ذاتها التى يتوقعون من

تلاميذهم التحلى بها، وتتحدد جودة التعليم بناءً على جودة المعارف والإشراك. فكلما كان الإشراك نشطًا وشخصيًا ومتصلاً، حقق الطلاب نموًا شخصيًا أكبر. والمفهوم القائل بضرورة حرص الأساتذة والمؤسسات على أن يكونوا محايدين إنما هو يحد من ثراء هذا الإشراك، وسيحول دون مساهمة الشباب فى سلامة مجتمعاتهم.

وبغض النظر عن حجة تقديم النموذج، تمثل ناشطية البرنامج استراتيجية تعليمية سليمة. فالناشطية ليست قوة تعليمية سلبية، كما يجادل بولتش ولا هى مجرد مصطلح سياسى يعنى "مبدأ أو سياسة اتخاذ إجراء إيجابى مباشر لتحقيق غاية، لا سيما غاية سياسية أو اجتماعية"[١٣]. ذلك التعريف يتجاهل كمّ الأدبيات والبحوث التى تقارن بين التعلم النشط والسلبى. فالناشطية فى التعلم، بمعنى إشراك الطلاب مثلاً فى تجارب علمية لا مجرد جعلهم يتعلمون العلوم بشكل سلبى، صارت جزءًا مهمًا من إصلاح التعليم فى الولايات المتحدة، وهى ملمح محورى من ملامح الفلسفة التعليمية لكلية هامبشاير.[١٤] فسيتعلم الطلاب أكثر وبعمق أكبر وتكون قدرتهم أعظم على الاحتفاظ بما تعلموه إذا تم إشراكهم فى طرح أسئلة واقعية. فالتدريس والتعلم القائمان على التقصى يشركان الطلاب فى حل مشكلات واقعية، وهما حتمًا يجعلان التعليم نشطًا.

ومن ناحية أخرى، فإن للناشطية أخطارها، كما يشير أنصار الحياد وهم على صواب. إنهم يخشون أن يقلل اتخاذ موقف بعض الشيء من حافز الطلاب لتمحيص مواقفهم المختارة تمحيصًا نقديًا بغض النظر عن مدى تقبل الأساتذة للتحدى من جانب طلابهم وبغض النظر عن مدى طرحهم المشكلات بشكل متوازن. فهذا التوافق فى الآراء بين الأستاذ والتلميذ سيفضى فى أسوأ الظروف إلى عدم استعداد الطالب للإنصات لحجج مختلفة. ومثل هذه المخاطرة موجودة فعلاً.

إن المخاطرة الحقيقية المتمثلة فى ترهيب الطالب أو السماح للانحياز بإغلاق النقاش ينبغى أن تؤخذ دائمًا على محمل الجد، لكن مع إدراك أن عدم الإشراك

يخلق مشكلات أعمق. فعدم الإشراك يقلِّص فعلاً مخاطر الانحياز، لكنه يزيد أيضًا مخاطر تقويض الثقافة المدنية الديمقراطية بإغلاق الفرص أمام الطلاب للمشاركة فى نقاشات حقيقية. وتلك المخاطرة تفضى إلى عواقب خطيرة فى مجتمعنا.

بعد تعريف هذا السياق التعليمى الواسع لمحام المدعى، وأهم من ذلك تعريفه لهيئة المحلفين، كنت سأوضح أنه عندما يدعو برنامج كبرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة لموقف معين، فإن الطلاب الأشد مجازفة بالإخفاق فى تنمية مهارات التفكير النقدى هم من يتفقون مع موقف البرنامج لا مَنْ يعارضونه.

من ناحية أخرى، يتيح الإشراك نهجًا بديلاً لتحدٍّ أولئك الطلاب الذين يتصادف أنهم يتفقون مع الرأى الإجماعى فى الحرم الجامعى، حيث يشجع الطلاب على التفاعل مع أفراد فعليين ومؤسسات فعلية خارج الحرم ممن يعارضون موقفهم هذا. ففى برنامج الحريات المدنية، لا يتعين على الطلاب معرفة الحجج المعارضة فحسب، بل يتم تشجيعهم أيضًا على إشراك تلك الفئات مباشرة من خلال التدريب الداخلى والانخراط مع المنظمات الناشطة فى النقاش. إنهم يتعلمون معنى اتباع مبادئ الخطاب وكيف يجب أن تفهم ما يقوله معارضوك كى تجهز ردودًا ذات مصداقية. إنهم يفهمون أن كون المرء داعيًا فعالاً يعنى ضرورة أن يعرف موقف الآخر أفضل من معرفته موقفه، ويجب أن يكون منفتحًا على الأسباب التى قد تجعل الحجة المعارضة أقوى. وهم يفهمون، حتى فى الدروس التى لا تشتمل على نشاط تطبيقى، أن عجزهم عن التعاطف مع خصومهم ومعرفة خصومهم معرفة شاملة يمكن أن يكون له عواقب خطيرة.

إن أفضل ترياق للحيلولة دون تحول الطلاب إلى متعصبين منغلقى الأفق هو تمكينهم من المشاركة مع من يعتنقون آراء معارضة، وهذه حجة تؤيد أيضًا مناشدات المحافظين الإتيان بالمزيد من المتحدثين غير الليبراليين إلى الحرم الجامعى. وعلى الرغم من تأييدى هذه المناشدات واعتقادى أن التعرض لمجموعة كبيرة من الكتابات والمتحدثين شىء قيِّم، فإن هذا النوع من الناشطية لا يساوى

فى فعاليته ذلك النوع من الناشطية الذى يمكن لبرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة تقديمه. فنوع الناشطية الذى يمارسه البرنامج يخلق مشاركة أقوى. إن عمل الطالب كمتدرب داخلى فى منظمة غير حكومية منخرطة فى ممارسة الدعوة، فيرد على الخصوم وينظم الأنصار ويخطط العروض التقديمية العامة ويعمل مع أفراد واقعيين متأثرين بالسياسات والقضايا الجارى نقاشها فى قاعات المحاضرات بالكلية ومعايشين لها، تجربة مختلفة تمامًا بالنسبة له. إن ما يحدث فى قاعات المحاضرات تلك عندما يأتى متحدثون أصحاب وجهات نظر متنوعة له أهميته. وما يحدث فى بيئات تعلم الخدمة التى تخلقها دورات التدريب الداخلية المنظمة التى تتطلب نشاطًا وتأملاً وتقييمًا أقوى وله أثر تعليمى أعمق وأدوم. وتكمن إحدى ميزات التأكيد على المتحدثين فى وفرة عدد الطلاب الذين قد يتعرضون لهذا الزائر بالاستماع والنقاش وما إلى ذلك. وقد عمل برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة بشكل مكثف على خلق مواقف يتمكن فيها العائدون من التدريب الداخلى من تبادل خبراتهم مع الطلاب الآخرين بشكل رسمى فى الدورات الدراسية وبشكل غير رسمى فى العروض التقديمية العامة. وكانت تلك الجهود أحد العوامل التى حفَّزت تطور المؤتمر الوطنى الذى ينظمه الطلاب.

فى ختام حجتى أمام المحكمة وفى معرض التأكيد على القيمة التعليمية للدعوة، كنت سأنوّه إلى أن إحدى الاستراتيجيات حاسمة الأهمية لبرنامج الحريات المدنية والسياسة العامة الرامية إلى توسيع المنظورات تمثلت فى وضع النقاش الأمريكى حول الإجهاض فى سياق قضايا الحقوق الإنجابية الدولية. فتمحيص المشكلات فى الثقافات الأخرى فيما يختص بقضايا كحقوق المرأة أو قيمة الحياة الإنسانية يقلل افتراضنا الضمنى أن النقاش الوحيد الذى يهم إنما هو فى الولايات المتحدة. ويساعد هذا السياق العالمى برنامج الحريات المدنية على تعريف الطلاب بمجموعة من المنظورات أثرى مما كان بولتش أو هورويتس سيطلبه؛ لأن منظور البرنامج يجسِّد الاختلافات الثقافية فضلاً عن السياسية.

قدم الداعون إلى الجامعة المحايدة خدمة للتعليم بتشكيكهم فيما لو كانت تُولى عناية كافية للطريقة التى تشارك بها هيئات التدريس والجامعات مع الطلاب فى قاعة الدروس. وهم أيضًا يقدمون نموذجًا للسلوك الذى ينبغى أن يسعى التعليم الليبرالى لغرسه فى الطلاب كافة. وهذه الشواغل المثارة ينبغى أن نراها دومًا مهمة؛ لأن التدريس يكون دومًا عُرضة لمخاطرة الإساءة إلى الطلاب والقضاء على استعدادهم للتعلم. والتعلم النشط والتعلم المشارك عرضة لمخاطر أكبر فى بعض المجالات مما يتعرض لها نموذج الحياد، لكن المشاركة تقلل أيضًا المخاطر فى مجالات أخرى، مثل المخاطرة بخسران الطلاب بسبب غياب الاهتمام.

فى الوقت نفسه، تضفى الحجة التعليمية أهمية إضافية على معايير الدكتور بولتش ومبادئه. إن الدعوة التى يمارسها برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة، وما إذا كانت مشروعة وملائمة ضمن سياق تعليم الفنون الحرة تتوقف فى النهاية على الانفتاح والتأمل اللذين يستخدم بهما البرنامج ناشطيته ودعوته لإشراك الطلاب. كما أن لتشكيلة الآراء المطروحة أهميتها. وهذه معايير يعبر عنها بولتش بشكل سليم فى نظرته العامة على التعليم.

لو أن الطلاب لا يمكنهم الموافقة إلا على موقف واحد، أو لو أن اختلافهم يعرّضهم للتهكم، لكان البرنامج متعارضًا مع أهداف بولتش وهامبشاير التعليمية. البرنامج ليس غير شرعى لمجرد أنه سيقتضى ثقة بالنفس وروح استقلال ومعارضة وتسامحًا معينًا مع عناء الاختلاف علنًا مع موقف مؤيَّد بحجج قوية، بل العكس هو الصحيح. فالمؤسسات تتحمل مسؤولية توفير مواقف "تعلّم" يستطيع الطلاب فيها ممارسة كيفية التعامل مع الاختلاف فى حدود مبادئ الخطاب فى هذه الأنواع من المواقف.

يجب أن يُعامَل الطلاب باحترام، ويجب أن يدركوا تعقّد المشكلات التى أمامهم، وهذا يتطلب تلقى معلومات من الجوانب كافة. وبخصوص سؤال الحقوق الإنجابية وحق المرأة فى الإجهاض، نجد أن توفير معلومات شاملة مهمة صعبة

تشتمل على أكثر من مجرد السماح للطلاب بقراءة بيانات صادرة عن الجماعات المناهضة للإجهاض والمؤيدة لحق الإجهاض. يحتاج الطلاب إلى فهم السياقات التاريخية والاقتصادية والثقافية لهذه المواقف. وينبغى أن يتعرضوا أيضًا إلى الطرق التى تتعامل بها مختلف الثقافات حول العالم مع هذه القضية. فمهما كان الجانب الذى يتخذه المرء حيال قضية الإجهاض فى الولايات المتحدة، فإنه سيبدو مختلفًا إذا نظر إليه من وجهة نظر ثقافة أخرى. وعندما يُتعامل بجدية مع الهدف المتمثل فى تقديم جميع الجوانب، تقل أهمية قضية ما إذا كان برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة يدعو لموقف معين أم يظل محايدًا إذا ما قورنت بتحدٍّ وضعها فى سياق عالمى يشتمل على عدد لا نهائى من المنظورات. إن استيفاء معايير الانفتاح والاحترام والإفصاح الكامل يكون أصعب بالتأكيد عندما يشتمل الأمر على الدعوة والناشطية، لكن يمكن أن تتحقق مكاسب كبيرة بالنسبة للطلاب الذين يختارون مستوى أقوى من المشاركة.

تشتمل المشاركة والدعوة والناشطية على مخاطر مثلها ـ تقريبًا ـ مثل أى أدوات تستخدم لتحقيق غرض سامٍ. فأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات يمكنهم إساءة استعمال مناصبهم وسلطتهم مثلما يمكن لأى جماعة ذات سلطة رسمية أن تسىء استعمالها. ومن ناحية أخرى، فمن الممكن، إذا اتُّبعت مبادئ الخطاب، أن ينخرط المرء فى الدعوة النشطة دون إساءة استعمال تلك السلطة. ونتيجة لذلك فإن للطلاب الحق فى أن يتوقعوا من الكليات أو الجامعات "ممارسة ما تنادى به". فإذا كان المعلمون يريدون تنمية مفكرين نقديين مستقلين يستخدمون هذه المهارات بشكل إيجابى وبنَّاء ويدمجون معارفهم وخبراتهم فى كلٍّ قابلٍ للحياة اجتماعيًا، فلا بد أن يكون التعليم الجامعى نموذجًا لذلك السلوك ذاته. فلا يجوز أن يقول قادة الجامعات لطلابهم إن المؤسسة ذاتها ستختار الحياد وتتوقع مع ذلك من الطلاب ممارسة الدعوة العلنية. وليست المؤسسات مضطرة إلى اتخاذ مواقف حيال كل قضية، لكن لا يجوز لها رفض اتخاذ موقف من حيث المبدأ، ويمكنها، باتباع مبادئ الخطاب، اتخاذ موقف وكذلك احترام تعددية الآراء والتأويلات الضرورية لتعليم ليبرالى.

هنا نجد أن هناك أرضية مشتركة تجمع بين برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة والمؤسسات التعليمية ذات الرسالة، والتى تشجع تأويلات معارضة للحقوق الإنجابية كحرية مدنية. فالجامعات الكاثوليكية، مثلاً، تطالب مُحقةً ـ بناشطية مماثلة دفاعًا عن الرأى المعارض القائل بأن حرمة الحياة، حسب تعريف هذه الجامعات، تستبق الحرية الإنجابية كحرية مدنية. وتدرس هذه المؤسسات مثلما يدّرس برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة تمامًا بالمعنى الأدق للكلمة.

أنا وبولتش نمثل رؤيتين للتعليم مختلفتين فى جانب واحد مهم. فرؤيته تجسّد المشاركة التأملية، فى حين تعتنق رؤيتى المشاركة الناشطة. فنحن يجمعنا التزامنا المشترك بالتعليم الليبرالى وهدفه المتمثل فى تحسين القدرة على التفكير النقدى والمستقل. ونشترك فى فهمٍ فحواه أن التعليم الليبرالى يسعى إلى تنمية قدرة الطالب على الفكر النقدى الهادف وإلى إثراء الذات الداخلية مع إيجاد مواطن مشارك بنّاء أو ذات مجتمعية. ونحن نتبنى أفكارًا مختلفة اختلافًا ملحوظًا حول أنجع طريقة لتحقيق هذه الأهداف. فالحياديون يعتقدون أن المؤسسات التعليمية والأساتذة ينبغى أن يكونوا كالحكّام، فينبغى أن يضمنوا امتلاك الطلاب المعلومات التى يحتاجونها كافة ولعبهم حسب القواعد بالكتابة الواضحة والتحليل الدقيق. وهم يقولون بضرورة أن تترك المؤسسة الطلاب يصلون إلى استنتاجات من تلقاء أنفسهم.

أما مؤيدو رؤية الجامعة المشاركة فيرون الجامعةَ والأساتذة كمدربين أو لاعبين فى المباراة لا حُكامًا. فالمدربون يتحملون مسؤولية تقديم نموذج للقيم والسلوكيات التى يسعون لغرسها فى تلاميذهم. والواقع أنهم، كناشرين للمعرفة، يرون أنفسهم كلاعبين أو مدربين يؤمنون بأن أفعالهم تتساوى فى أهميتها بالنسبة لمبادئ التعلم المشارك مع جهود طلابهم. وهم يعتقدون أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عند إشراكهم إشراكًا نشطًا وعدم الاكتفاء بالوقوف موقف المتأمل. فالأفكار الناقدة حول الشعر أو الأدب أو التاريخ التى لا يتم تبادلها علنًا ولا تخضع أبدًا لنقد خارجى لن تثرى الذات الداخلية ولا الذات المجتمعية

بالدرجة نفسها كالأفكار التى يتم تبادلها. والتأمل الصامت فى موضوع ما نادرًا ما يستحضر القوة والجودة ذاتهما اللتين يستحضرهما التعبير العلنى العرضة للتحدى. ولكى يصبح الطلاب مساهمين مستقلين ونافعين فى المجتمع، فإنهم يحتاجون إلى خبرة وممارسة فى تنمية قدراتهم النقدية والتحليلية. ويلعب المعلمون فى الجامعة المشاركة دورًا بالغ الأهمية فى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا راشدين مسؤولين، وذلك بخلق بيئات دراسية يتعلم فيها الطلاب الرد على أحكام بعضهم بعضًا بطرق لائقة وبنَّاءة وفى سياقات متنوعة. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغى ألا يخشى الطلاب تحدٍّ مَن هم أكثر منهم خبرة ودراية، كأساتذتهم مثلاً.

وفى الجامعة المشاركة، يكمن جوهر التعليم الليبرالى فى طرح أسئلة جوهرية والبحث عن أجوبة بقدر ما يقتضى الأمر تحدٍّ السلطة والأعراف. وهذه الأجوبة ذات الأهمية الحاسمة لا يمكن التوصل إليها إذا التُمست فى سياق مجرد أو نظرى لا تمحَّص فيه الأحكام أبدًا. ومن واقع خبرتى أقول إن الطلاب لا يلتمسون الحيادية فى أساتذتهم، بل يلتمسون أساتذة يحترمونهم ويعتنون بهم مهما كان الموقف المتَّخذ. إنهم يريدون أن يعاملهم الأساتذة كما لو كان يمكنهم ـ بمساعدة هؤلاء الأساتذة ـ أن يكونوا أندادًا فكريين لهم.

للفوارق بين هاتين الرؤيتين حول إمكانات التعليم تبعاتها خارج المجتمع الأكاديمى. فالحياديون يرون خطرًا فى نموذج الإشراك، مجادلين بأن الدعوة ستخلق أفرادًا منغلقى الأفق لا يدركون جميع جوانب قضية ما، وهذا قلق مقبول. وهم يعتقدون أن انحياز هيئة التدريس فى أحسن الأحوال سيحد من قدرة الطلاب على فهم "الواقع"، وفى أسوأ الأحوال سيسمح بتلقين الشباب، وسيُضعف بمحو قدرتهم على التفكير نقديًا- الديمقراطية إن لم يقض عليها تمامًا.

يدرك الناشطون خطر التبعات غير المقصودة. فطرح جميع جوانب قضية خلافية معينة وترك الطلاب يقيّمون مختلف الحجج والتوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة طريقة قيّمة وفعالة لتعليم التفكير النقدى مثله مثل جعل الأساتذة

يقدمون تفسيرات متوازنة للقضايا الخلافية الكبرى. وإذا كان للحيادية أن تصبح النموذج السائد، فسوف تلغى طريقة فعالة يتعلم بها الطلاب كيف يكوّنون منظوراتهم وآراءهم الخاصة ويتحدون السلطة بشكل مسؤول وعملى. فالاستعداد للتصرف يستنهض الثقافات الديمقراطية للنجاة من التركيز الحتمى للسلطة الذى ستجلبه على نفسها إن لم يوجد من يَتحدى ولم توجد التحديات. وهذا فنّ لا يمكن أن يطيق فقدانه التعليم الليبرالى ولا الديمقراطيات. يجب أن يعنى التعليم بالإشراك وبتعليم الطلاب كيف يواجهون الدعاة والحياديين والمتحزبين وأى شخص آخر يدور بينهم وبينه جدال. لا يمكن أن يكون الحياد النّهجَ الوحيد ولا حتى المُفضل فى تدريس التفكير النقدى، ولو أصبح النهج الوحيد، فسيراه الطلاب كشكل من أشكال الإبعاد والانفصال وتنكرًا للُبّ الرسالة وصميمها التى تتبناها معظم جامعات الفنون الحرة، وهى الإشراك المدنى.

لقد وفرت جلسات استماع بنسلفانيا - على الرغم من اقتصارها الواضح على تمحيص ما إذا كانت الحرية الأكاديمية معرضة للخطر أم لا - منتدى لتمحيص أغراض التعليم مهما يكن هذا المنتدى منقوصًا. ومع ذلك، فالحقيقة الواضحة التى كانت مغفلة هى حركة "طلاب من أجل الحرية الأكاديمية" Students for Academic Freedom التى أسسها ديفيد هورويتس للترويج فى جميع الولايات لتبنى ميثاق لحقوق الطلاب. فقد ذكّرت لجنة بنسلفانيا التشريعية الجمهور مرارًا وتكرارًا فى جلسات الاستماع بأن غرض اللجنة بتّ مسألة ما إذا كانت حرية الطلاب الأكاديمية فى خطر أم لا، لا دراسة علاج معين. بل إن بعض أعضاء اللجنة وصف جلسات الاستماع بالحل الذى يبحث عن مشكلة. لقد أدلى ديفيد هورويتس بشهادته خلال جلسة اللجنة المنعقدة فى جامعة تمبل Temple University فى يناير ٢٠٠٦ أما الكلام بالتفصيل عن الموضوعات التى تناولها الأستاذ بولتش وشهادة هورويتس والحياديين الآخرين فهو موضوع الفصل التالى.

■■■

الفصل الثالث

حماية الطلاب مقابل تحدى الطلاب

كان ستيفن بولتش Stephen Balch يدلى بشهادته فى بنسلفانيا لأسباب منها الأنشطة التى يقوم بها ديفيد هورويتس David Horowitz ومنظمة "طلاب من أجل الحرية الأكاديمية" Students for Academic Freedom التى يترأسها،(١) والتى ظلت ـ مثلها مثل "الرابطة الوطنية للأكاديميين" National Association of Scholars التى يمثلها ستيفن بولتش ـ تعمل منذ ٢٠٠٢ على تنظيم جماعات طلابية فى الأحرام الجامعية، كما أنها تشجع عامة الجمهور على إقناع السلطات التشريعية بالولايات بتشريع ميثاقها الحقوقى المقترح لحماية الطلاب من الانحياز الليبرالى من جانب الأساتذة ومن الانجراف إلى "انحيازية البرامج"، وهى تركز على الأسلوب الذى ينبغى أن يتم به التعليم، حيث تُعامَل أهداف التعليم الليبرالى كمسلمات حسبما تنص ديباجة ميثاقها الحقوقى المقترح:

تتمثل الأغراض المحورية لأية جامعة فى البحث عن الحقيقة، واكتشاف معارف جديدة من خلال الدراسة والبحث، والدراسة والنقد المنطقى للتقاليد الفكرية والثقافية، وتعليم الطلاب وتطويرهم بوجه عام لمساعدتهم على أن يصبحوا أفرادًا مبدعين ومواطنين منتجين فى بلد ديمقراطى تعددى، ونقل المعرفة والعلم إلى المجتمع ككل. ولا غنى عن التقصى الحر وحرية التعبير فى

المجتمع الأكاديمى لتحقيق هذه الأهداف. وتعتمد حريتا التدريس والتعلم على خلق الفرص والظروف الملائمة فى الحرم الجامعى ككل وفى قاعات الدروس والمحاضرات. وتجسِّد هذه الأغراض القيم التى بمثابة أحجار الزاوية فى المجتمع الأمريكى، ألا وهى التعددية والتنوع والفرصة والذكاء النقدى والانفتاح والعدالة.(٢)

وسعيًا لتحقيق هذه الأهداف، ينص ميثاق الحقوق المقترح على المبادئ أو "الظروف الملائمة" التالية:

١ ـ لا يُمنح الطلاب درجات إلا استنادًا إلى أجوبتهم المنطقية ومعرفتهم الملائمة بالموضوعات والعلوم التى يدرسونها لا استنادًا إلى معتقداتهم السياسية أو الدينية.

٢ ـ يجب أن تعكس المناهج وقوائم القراءة فى الإنسانيات والعلوم الاجتماعية الطبيعة غير اليقينية وغير المحسومة للمعرفة البشرية بأكملها فى هذه المجالات بتزويد الطلاب بمصادر ووجهات نظر معارضة حيثما كان ملائمًا. وعلى الرغم من أن المعلمين أحرار ـ وينبغى أن يكونوا أحرارًا ـ فى التأكيد على استنتاجاتهم ومنظوراتهم فى طرحهم وجهات نظرهم، ينبغى أن يأخذوا فى اعتبارهم وجهات النظر الأخرى ويطلعوا طلابهم عليها، وينبغى أن ترحب المجالات الأكاديمية بمجموعة متنوعة من النهج فى تناول المسائل غير المحسومة.

٣ ـ تعريض الطلاب لعددٍ من وجهات النظر العلمية المهمة حول الموضوعات محل البحث فى المقررات التى يدرسونها من أهم مسؤوليات هيئة التدريس، وعلى أعضاء هيئة التدريس عدم استخدام مقرراتهم الدراسية لأغراض التلقين السياسى أو الأيديولوجى أو الدينى أو المناهض للدين.

٤ ـ مراعاة مبادئ الحرية الأكاديمية وتشجيع التعددية الفكرية عند اختيار المتحدثين وتخصيص الأموال لبرامج المتحدثين وغيرها من الأنشطة الطلابية.

٥ ـ وجود بيئة ملائمة للتبادل المدنى للأفكار كمكون أساسى من مكونات الجامعة الحرة مع عدم التسامح مع عرقلة المتحدثين المدعوين إلى الحرم الجامعى وإتلاف أدبيات الحرم أو أى محاولة آخرى للحؤول دون هذا التبادل.

٦ ـ المعرفة تتقدم عندما يترك الأكاديميون الأفراد أحرارًا للتوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة بشأن أى الطرق والحقائق والنظريات التى ثبتت صحتها بالبحث، على أن تكون المؤسسات الأكاديمية والجمعيات المهنية، المنشأة لتعزيز المعرفة فى أحد المجالات البحثية والحفاظ على أمانة العملية البحثية وتنظيم الحياة المهنية للباحثين ذوى الصلة، بمثابة منتديات لا غنى عنها ينشر فيها الأكاديميون نتائج أبحاثهم ويناقشون تأويلاتهم. ولأداء هذه الوظائف على نحو كافٍ، ينبغى أن تتخذ المؤسسات الأكاديمية والجمعيات المهنية موقفًا قوامه الحياد المؤسسى فيما يتعلق بالخلافات الجوهرية التى تحدث انقسامًا بين الباحثين حول مسائل فى مجالات بحثهم أو خارجها.(٣)

شهد ديفيد هورويتس، ظاهريًا، بشأن مشكلة الانحياز الليبرالى بين أعضاء هيئة التدريس والضرر الناتج عن ذلك على الطلاب لا بشأن ميثاق الحقوق فى حد ذاته، على الرغم من إشارته إليه ودفاعه عنه فى شهادته. وكان مضمون هذا ميثاق قد ساعد على تشكيل قرار مجلس نواب بنسلفانيا رقم ١٧٧ فى ٢٠٠٤ بدأ هورويتس شهادته بتوجيه النقد إلى من قالوا إن جلسات الاستماع مضيعة للوقت وهو شعور حتى بعض أعضاء اللجنة عبروا عنه فى جلسة الاستماع التى حضرتها ـ ثم أكد أنه لا توجد مؤسسة فى نظام جامعات ولاية بنسلفانيا تُعلِّم طلابها بحقوقهم وأنه تمحيص هذا التراخى ليس من قبيل مضيعة الوقت، واستشهد بحجة ستيفن بولتش التى قال فيها إن الأقسام استبدلت التلقين بالتعليم واستخدمت اختبارًا سياسيًا للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس، كما نوَّه إلى أن مواصفات التوظيف بالجامعات تسعى لاستقطاب أعضاء هيئة تدريس يدعون إلى "العدالة الاجتماعية"، وهو مصطلح معروف عمومًا بأنه يرمز إلى "الاشتراكية".(٤)

ثم وصف بدقة ما سيكون متوقعًا من أعضاء هيئة التدريس فعله بموجب ميثاقه الحقوقى. فمن زعموا أن ميثاق الحقوق سيقتضى تدريس جميع جوانب أى قضية ببساطة مخطئين. فالوثيقة تقتضى فحسب من أعضاء هيئة التدريس

طرح النقاشات ذات الأهمية الأكاديمية المتعلقة بالموضوع مع ضرورة عدم استخدام المقررات الجامعية للتلقين الأيديولوجى أو الدينى أو المناهض للدين. أما الهدف من العمل على طرح وجهات نظر متعددة فهو التأكد من إدراك الطلاب أن الموقف الذى يتبناه أى أستاذ ليس إنجيلاً.

لسوء الحظ أن معظم القلق بشأن ميثاق هورويتس الحقوقى كان يتعلق بوضوح الوثيقة؛ لأن الصياغة ليست مباشرة مثلما يفترض الدكتور هورويتس. ومقولة إن المناهج ينبغى أن تعكس "الطبيعة غير المحسومة للمعرفة البشرية" من الغموض الذى يجعلها محيّرة بالنسبة للمجتمع الأكاديمى. وعلى وجه التخصيص، لا تحدد الوثيقة مَن الذى يقرر المسائل "غير المحسومة". علاوة على ذلك، وعلى الرغم من أن ميثاق هورويتس الحقوقى ينص فقط على أن تعكس مناهج الإنسانيات والعلوم الاجتماعية هذه "الطبيعة غير المحسومة"، فإنه يعنى ضمنًا أن المعرفة البشرية بأكملها محل جدل، فاتحًا بهذا المجال أمام التأويل القائل ـ مثلاً ـ بوجوب اشتمال التصميم الذكى فى دروس العلوم واشتمال نظريات إنكار محرقة اليهود فى دروس التاريخ. أما ما إذا كان هورويتس تعمّد ترك الباب مفتوحًا أم لا فتقل أهميته عن أهمية السؤال غير المحسوم حول مَن الذى يرى أن هذه المسائل "غير محسومة".

نبذ هورويتس القلق بشأن هوية الجهة أو الشخص الذى سيقرر المسائل غير المحسومة، وضمّن عبارة "حيثما كان ملائمًا" مثلما أستخدمها فى مجادلتى بضرورة أن يتعلم الطلاب تحدّ السلطة بأساليب بنّاءة وملائمة. إن بكل مجال مسائل غير محسومة، وينبغى تعريض الطلاب إلى المسائل الجادة والملائمة. ومن ناحية أخرى، كان يمكن أن يصوغ هورويتس الفقرة بأسلوب أقل إلهابًا. فلو أنه أكّد أن كل مجال يشهد فترة تكون فيها المعرفة به غير محسومة كان لحقق الغرض نفسه. ولم يكن هناك مبرر لطرح الحجة بعد الحداثية الأشد تعقيدًا القائلة بأن كل المعارف غير محسومة وغير يقينية بشكل دائم، وهو ما تعنيه الفقرة الآن ضمنًا. وبغضّ النظر عن تلك القضية، يتحمل المربون مسؤولية إعلام

الطلاب بالقضايا المهمة مثار الخلاف المتعلقة بالموضوعات والحجج التى يشتمل عليها مقرر دراسى معين.

لكن شاغل هورويتس المحورى والملائم تمامًا فى شهادته كان بشأن الانتهاكات الفعلية وما إذا كان الطلاب يعرفون حقوقهم أم لا عند حدوث هذه الانتهاكات، وهو الأهم. مضى هورويتس لتقديم قائمة شاملة بمواطن الخلل فى منهاج جامعة تمبل Temple University والممارسات المنحازة من جانب الأساتذة، منتهيًا إلى أن القضية ليست ما إذا كانت هذه الانحيازات تحدث أم لا بل هى فى الحقيقة جهل الطلاب بحقوقهم وحرياتهم الأكاديمية. ولم يتفق التقرير النهائى للجنة بنسلفانيا التشريعية الصادر فى نوفمبر ٢٠٠٦ مع تحليل هورويتس للمشكلة، ونوّه التقرير علاوة على ذلك إلى وجود إجراءات تصحيحية مناسبة معمول بها عند حدوث أى انتهاك.(٥)

إن المبدأ القائل بضرورة أن يكون الطلاب على وعى بحقوقهم مبدأ سليم بغض النظر عن عدد المرات التى حدث فيها بالفعل انحياز من جانب أعضاء هيئة التدريس، وهو أساسى بالنسبة للحجة المؤيدة للجامعة المشاركة مثلما هو كذلك بالنسبة للجامعة المحايدة. والواقع أن المدارس تتحمل التزامًا بأن تعلن عن هذه الحقوق بشكل أوضح لكل طالب، وينبغى أن يعترف المجتمع الأكاديمى بمساهمة طلاب من أجل الحرية الأكاديمية فى بيان مسوغات هذا. فتوعية الطلاب بحقوقهم ستساعد على الحد من التجاوزات الحتمية التى تحدث إذا ظل الأساتذة بعيدين أكثر مما ينبغى عن المادة المحورية لمقرر معين. ولم تجد جلسات استماع بنسلفانيا إلا قليلاً من هذه الحالات، لكنها تحدث فعلاً. وفى معظم الأحوال، يعرف الطلاب كيف يتعاملون مع هذه المواقف، لكن الحرص على توعيتهم بحقوقهم الرسمية يظل مهمًا.

إن معارضة مفهوم الجامعة المحايدة لا يعنى ضمنًا عدم الاكتراث للتجاوزات التى يرتكبها الأساتذة من حين لآخر فى حق الطلاب، فضمان جودة التدريس ـ كما يبين الفصل ٦ مهمة لا تنتهى أبدًا. ومن ناحية أخرى، فإن جعل الأساتذة

يتحدثون عن أهم القضايا الجارية، حتى وإن كانت لا ترتبط ارتباطًا محددًا بمادة المقرر، من شأنه أن يحقق غرضًا تعليميًا جادًا. فالاهتمام بالعالم خارج قاعة الدروس يمكنه تقليل الإحساس بأن المعرفة مقسمة إلى أجزاء لا كلاً متكاملاً. والأسلوب الذى يطرح به الأساتذة آراءهم على الطلاب له أهميته، وعندما يدلى الأساتذة بتعليقات ذات صلة بموضوعات خارج المنهج الأساسى فلا بد أن تكون لديهم ما يسوغ هذه الانحرافات.

لا يشجب بولتش وهورويتس تعليقات الأساتذة الخارجية بشكل مطلق، ويلمحان إلى الموازنة بين ما هو لائق وشائن. ومسألة ما إذا كانت الأفعال الشائنة تمثل انحرافات أو مشكلة مستمرة هى قضية خطيرة، لكن تظل القضية الأساسية هى الجزم بأن الحياد هو الوسيلة الملائمة الوحيدة لنقل تعليم ليبرالى، وتلك القضية تَميز الحياديين عن الناشطين.

تشوب حجةَ هورويتس المؤيدة للحياد العيوبُ التالية:

- إنها تقدم نهجًا عامًا للتعامل مع رسالة التعليم الأمريكى.
- إنها تتجاهل قيم التعلّم النشط.
- إنها تفترض أن الدعوة هى بالضرورة مرادف للتلقين.
- إنها تعامل الطلاب كمستضعفين بالمبالغة فى تصوير ضعفهم فى مواجهة أستاذ يدعو إلى موقف معين فى قاعة الدروس.

على الرغم من تطرقنا بالفعل إلى هذه القضايا، فإنها تستحق التكرار عند التعامل مع مقترح هورويتس الملموس. إن تنوع الرسالات التى تعتنقها أكثر من ٣٥٠٠ مؤسسة تعليم عالٍ من أعظم مواطن قوة التعليم الأمريكى، ويشير إلى أول عيب فى هذه الحجة. فهورويتس يطبق مبدأ الحياد الذى يقول به على المؤسسات التعليمية كافة، بغض النظر عن غرضها أو أصلها أو رسالتها، ولم يكن نهجه العام عمليًا قطّ فى عالم متنوع كعالم التعليم العالى الأمريكى، ومن شأنه استبعاد المؤسسات ذات الصلة بالكنائس والمؤسسات التقدمية ذات التركيز على مجالات كالبيئة، بل وربما الجامعات غير المختلطة.

لا تحتاج الولايات المتحدة إلى أن تكون الجامعات كافة إما محايدة وإما مشاركة. فالبلدان تحتاج إلى مؤسسات ذات مواقف وقيم ورسالات مختلفة لكنها تشترك فى التزام موحّد تجاه التعليم. وتستفيد البلدان عندما تكون هناك مؤسسات مختلفة تمثل مدارس فكرية متنوعة ويمكنها تحدّ بعضها بعضًا والقواعد المتعارف عليها. وما تشترك فيه المؤسسات التعليمية كافة (فى مقابل كونها مراكز للتلقين) هو استعدادها لتشجيع الطلاب وغيرهم على تحدّ رسالات المدرسة ومناقشة قيمها بأساليب ملائمة. وهورويتس محق فى ضرورة وجود ميثاق حقوقى يتناول الطرق وأيّها يعدّ "ملائمًا"، واختلافى يكمن فيما يريد استبعاده لا فيما يشتمله.

إن ضرورة وجود نظام للتعليم العالى مؤلف من مؤسسات مختلفة تمثل عددًا وافرًا من الفلسفات التعليمية، بدلاً من مطالبة المؤسسات بطرح القضايا كافة بالطريقة ذاتها، تشبه جدلاً آخر يشهده التعليم العالى فى الولايات المتحدة ويركّز على الأسئلة التالية: أمِن الأفضل: أ) أن تكون لدينا هيئة طلابية مؤلفة من أفراد متوازنين، ب) أم هيئة طلابية مختارة وفق معيار واحد فقط كالدرجات أو نتائج الامتحانات الوطنية، ج) أم هيئة طلابية مؤلفة من أفراد استثنائيين ذوى خبرات حياتية وكفاءات ودوافع إبداعية شديدة الاختلاف؟

ثمة عيب ثانٍ فى حجة هورويتس هو تجاهله الشواهد على أن التعلم النشط يقدم بديلاً لتعليم التفكير النقدى يتساوى فى فعاليته مع افتراض "طلاب من أجل الحرية الأكاديمية" فى ميثاقها الحقوقى أن التعلم لا يمكن أن يحدث إلا فى بيئة محايدة إن لم يكن يفوقه فعاليةً. وعلى الرغم من أن أهمية التوازن كوسيلة تعليمية، فإنه غير كافٍ كوسيلة وحيدة أو حتى مفضلة لتنمية مفكرين نقديين.

العيب الثالث فى حجة هورويتس هو افتراضها أن الدعوة تؤدى تلقائيًا إلى التلقين، وهو افتراض ينفى قدرة الأفراد على الدعوة إلى موقف معين مع احتفاظهم بعقلية منفتحة فى الوقت نفسه. لكن هاتين سمتان يسعى التعليم الليبرالى إلى تنميتها فى جمهوره. وليس كل واحد قادرًا طبيعيًا على أن يعتنق

بنجاح سمات فى ظاهرها التعارض، ولا يختلف أعضاء هيئة التدريس عن أى شخص آخر فى هذا الصدد. ويستطيع عضو هيئة التدريس المثالى أن يكون نموذجًا لهذا السلوك المعقد بتعبيره عن رأيه ودعوته من حين لآخر إلى مواقف معينة مع بقائه على الرغم من ذلك متقبلاً للتحديات من الطلاب. وتعريض الطلاب لهذا النموذج شىء بالغ الأهمية.

أخيرًا يعامل ميثاق هورويتس الحقوقى الطلاب كمستضعفين، مُفترضًا عجزهم عن استيعاب دعوة الأساتذة وتطوير مواقف معارضة. الطلاب مختلفون، وسيكون بعضهم أسرع تأثرًا من غيره. وفى المقابل فإن الطلاب الذين عملت معهم والطلاب الذين أدلوا بشهاداتهم فى جلسات استماع بنسلفانيا، والذين أتناولهم بالذكر فى الفصل ٨ يشيرون فى مجموعهم إلى أنهم لا يرهبون السلطة ولا الدعوة ولا حتى العجرفة فى قاعة الدروس بسهولة.

على الرغم من هذه العيوب، من الأهمية بمكان أن ندرك الدعم واسع الانتشار الذى تحظى به الرؤى الحيادية التى يتبناها ديفيد هورويتس وروبرت جيه. بورك Robert J. Bork والاعتراف بوجود وأهمية هذه الرؤى الحيادية ـ حتى وإن كنت أختلف معها ـ يسلط الضوء على العلاقة الحرجة بين الديمقراطية والتعليم الليبرالى. لا يهم هذا الجدل، ولحسن الحظ أن وفرت جلسات استماع بنسلفانيا منبرًا لكبار أنصار الحيادية.

كانت آن دى. نيال Anne D. Neal رئيس المجلس الأمريكى للأمناء والخريجين American Council of Trustees and Alumni من كبار الدعاة غير الأكاديميين لقضية الانحياز فى المجتمع الأكاديمى، وأبدت المنظمة التى تقودها قلقًا شائعًا بين الأمناء والخريجين بشأن إضرار انحياز الأساتذة واللياقة السياسية بالتعليم فى الولايات المتحدة. وسواء أكان المرء يوافق أم لا على وجود مشكلة حقيقية فى الانحياز المؤسسى، فلا شك فى وجود شواغل حقيقية بشأن هذا الموضوع، وهذه الإدراكات واقع له أهميته.

ركزت الدكتورة نيال، عند إدلائها بشهادتها خلال جلسة الاستماع المنعقدة فى جامعة تمبل، على أهمية خلق وجهات نظر متعددة، ولم تتردد خلال محادثة

وجيزة معى فى إخبارى مباشرة بضرورة ألا يُعنى التعليم بالتغيير الاجتماعى. كان دفاعها عن التعددية وعدم رضاها عن تأكيد التعليم المعاصر على التغيير الاجتماعى متشابكين، مما ألقى الضوء على قلقها بشأن الانحياز، والذى جمع بين عدم الرضا عن مضمون حجج الأساتذة ودعم ما تراه مبدأً أكاديميًا أساسيًا.

وجادلت فى شهادتها الرسمية بأن المشكلة الحقيقية التى تواجه التعليم العالى فى الولايات المتحدة هى التقاليد الراسخة والافتقار إلى التنوع الفكرى. وهى لم تركز فى البداية على قضية الانحياز السياسى، لكنها بدأت بالتنويه إلى أن رئيس جامعة ييل السابق بينو شميدت Benno Schmidt حذر مبكرًا فى ١٩٩١ من أن "أخطر مشكلات حرية التعبير فى مجتمعنا اليوم توجد فى الأحرام الجامعية، وفيما يبدو أن ثمة افتراض أن الغرض من التعليم هو الإقناع بالرأى الصواب لا البحث عن الحكمة وتحرير العقل".(٦)

وقولها "مبكرًا فى١٩٩١ عبارة لافتة للاهتمام لأن تُهمة هيمنة التقاليد الراسخة على الأحرام الجامعية قضيةٌ سرمدية فى التعليم الجامعى، والواقع أن طبيعة البحث عن الحقيقة هى دائمًا عبارة عن اختراقات تتلوها معاودة ظهور إجماع فى الرأى ثم تقليد راسخ ثم جمود ثم اختراقات جديدة. كما أنها تجاهلت تاريخ تطور الجامعات والكليات فى الولايات المتحدة، حيث نشأت كثير من المؤسسات على أيدى أساتذة انفصاليين يئسوا من الانحياز المذهبى من جانب مؤسساتهم الأصلية الأمّ.

فى النهاية وصلت الدكتورة نيال إلى موضوع الانحياز الليبرالى من جانب الأساتذة، حيث استشهدت بدراسات معينة قدمت البيانات الواردة فيها مبررات أوسع، إن لم تكن دامغة، للهيمنة السياسية للديمقراطيين بين أعضاء هيئات التدريس بالكليات، لكن حجتها أضافت بعد ذلك تطورًا جديدًا غير متوقع، حيث اعترفت نيال بأن مثل هذا التصنيف سيكون "عديم الصلة" لولا البيئة الفكرية التى يعمل فيها أولئك الأساتذة الليبراليون وتهيمن عليها "فلسفة ما بعد الحداثة".

انتهت نيال إلى أن التوجه السياسى للأساتذة يصبح خطيرًا نظرًا، لما يجادل به ما بعد الحداثيين من أن الحقيقة والموضوعية عفى عليهما الزمن، وأن المعارف كافة مبنية سياسيًا واجتماعيًا، وأن الجامعة ينبغى أن تُفرز عوامل "تغيير". ونوَّهت ـ كمثال على ذلك ـ إلى أن جامعة كاليفورنيا "تخلت عن البند المعنى بالحرية الأكاديمية الذى كان يحذر من استخدام قاعة الدروس كمنبر للدعاية. وجادل رئيس الجامعة فى خطاب إلى مجلس الجامعة بأن هذه اللائحة عفا عليها الزمن".(٧) كما أكدت على الموضوع نفسه الذى أكد عليه هورويتس وبولتش وهو أن "الافتقار إلى التنوع الفكرى يقوّض تعليم الطلاب وحرية تبادل الأفكار ذات الأهمية المحورية بالنسبة لرسالة الجامعة". ويقول الموقف الحيادى النمطى بضرورة اشتراط تقديم نطاقٍ من المواد متحررٍ من انحياز الأساتذة إذا كان تنمية التفكير النقدى جزءًا من الرسالة المعلنة. لكن ينبغى ألا تكون للجامعة رسالة اجتماعية البتة وفقا للدكتورة نيال.

سلمت نيال، مثلها مثل بولتش وهورويتس، بالافتراضات العامة التى عبر عنها بورك بقوة كبيرة. فالطلاب يجب أن يُثقَّفوا قبل أن يصبحوا ناشطين. وهم متلقّون سلبيون للمعرفة لا مشاركين نشطين فى خلق المعرفة، وهذه السلبية تجعل قضية الانحياز والتوازن والشواغل الأخرى كافة التى عبر عنها دعاة الحياد هؤلاء أكثر إلحاحًا. ويحتاج الطلاب السلبيون إلى مزيد من الحماية وهم أحوج إلى أن تقدَّم لهم المعلومات بأسلوب نزيه تمامًا وغير منحاز. ونظرًا لرفض نيال ما تسميه الافتراض ما بعد الحداثى القائل بضرورة إفراز الجامعة "عوامل تغيير"، فهى ليست بحاجة لأن ترى الطلاب كناشطين. كما تدين منهاج الفنون الحرة فى يومنا هذا بوصفه معاديًا للمؤسسات الأمريكية، وتعتقد أن هذه السلبية الليبرالية تمخضت عن الاستخفاف وعدم الاهتمام بالتصويت.

تقدم المساواة بين ما بعد الحداثة والتغيير الاجتماعى حجةً مثيرة للاهتمام، لكن الفكرة القائلة بضرورة مشاركة الجامعة فى التغيير الاجتماعى سابقة على ما بعد الحداثة، إذْ كان جون ديوى John Dewey ومؤسسو جامعات الأرض

الممنوحة الأمريكية يعتقدون أن التعليم وُجد للمساعدة على إحداث تغيير اجتماعى إيجابى، ومع ذلك كانوا سينقادون بالنظرية ما بعد الحداثية. والأفكار ما بعد الحداثية التى تدور حول كيفية بناء الوقائع ليست حاسمة الأهمية بالنسبة لحجج التغيير الاجتماعى. فالتغيير الاجتماعى بالنسبة لهم هو العدو.

تحدث شاهد آخر غير أكاديمى، وهو الأدميرال المتقاعد بالبحرية الأمريكية مايك راتليف Mike Ratliff مدير معهد الدراسات عبر الكليات Intercollegiate Studies Institute عن موضوع واحد أثارته الدكتورة نيال، وهو أن السلبية فى المجتمع الأكاديمى تجاه المؤسسات الأمريكية والتاريخ الأمريكى تُتمّ استخفافًا حدٌ من مشاركة الشباب فى العملية الديمقراطية. وروى الأدميرال راتليف قصصًا تبين كيف أن أفرادًا لم يسمعوا قطّ كلمة طيبة عن الولايات المتحدة من أعضاء هيئة التدريس، لكنهم سمعوا الكثير عن "شرور الإمبريالية وعن ضرورة الارتياب فى المؤسسات والقيم التقليدية كافة وعن غباء وكذب الساسة البارزين".(٨) وعند وصفه تكلفة السلبية الأكاديمية، استشهد بتحليل جون نايسبت Jon Naisbitt فى كتابه "توجهات كاسحة" Megatrends، والذى قال فيه إن ٧٥ فى المئة من مساحة الأعمدة الصحفية فى الخمسينيات كانت تحتلها قصص إيجابية عن مختلف فروع أو مكاتب الحكومة، لكن بحلول السبعينيات والثمانينيات، كان ٧٥ فى المئة منها سلبيًا.(٩)

ثم استشهد الأدميرال راتليف بكتاب رئيس هارفارد السابق ديريك بوك Derek Bok المنشور فى ٢٠٠٥ كلياتنا المقصرة فى الأداء" Our Underachieving Colleges والذى جادل بأن التعليم أساسىٌّ لديمقراطية سليمة.

يواصل بوك حديثه لوصف الصلة الوثيقة بين دراسة مؤسساتنا وتاريخنا والمشاركة فى التصويت والمشاركة فى الحياة العامة لأمتنا. إذا درس الطلاب فإنهم يميلون إلى التصويت... إننا نجد أنفسنا فى البحث الذى نجريه على العلاقة الوثيقة فى تلك الأحرام، حيث يرجح أن يدرس الطلاب مقررات فى التاريخ والاقتصاد والعلوم السياسية واحتمال تصويتهم، مشاركتهم فى الانتخابات، تسجيلهم.

ويتحدث السيد بوك عن تلك العلاقة. لكن على الرغم من تلك العلاقة الوثيقة بين سلامة ديمقراطيتنا ودراسة تراثنا فى قاعات الدروس، ينوه السيد بوك إلى أن الغريب أن الأساتذة يعيروا اهتمامًا ضئيلًا لهذه الحاجة، وأن رئيس رابطة الكليات والجامعات الأمريكية Association of American Colleges and Universitiesكارول شنايدر Carol Schneider أفادت بأنها بعد "خمس سنوات من المناقشة النشطة فى عشرات من الأحرام الجامعية، اقتنعت بعدم وجود مجرد إهمال، بل مقاومة للدراسات على مستوى الكليات للمبادئ الديمقراطية الأمريكية".

ولا بد أن ندرك جميعًا أن كارول شنايدر ليست شخصًا على جانب أو آخر من جانبى الطّيف. إنها رئيسة رابطة الكليات والجامعات الأمريكية التى تمثل التيار الرئيس. ولو كان هناك ناطق بلسان التعليم العالى، فكارول شنايدر هى على الأرجح هذا الشخص(١٠).

خلافًا لتوصيف الأدميرال راتليف، أنا لست متيقنًا من إمكانية وجود ناطق وحيد بلسان التعليم الجامعى الأمريكى على تنوعه. كان راتليف معنيًا بأن الاستثمار الذى يستثمره المجتمع فى التعليم من أهم الاستثمارات التى نستثمرها فى مستقبل بلدنا وأن "تعليم الطالب فى أحرامنا الجامعية فى مؤسساتنا وقيمنا كأمة له أهميته؛ إذ يجب أن نكون مستعدين للحفاظ على تلك المؤسسات والقيم".(١١)

تجادل الدكتورة نيال والأدميرال راتليف بأن الميول السياسية اليسارية من جانب الأساتذة تؤدى إلى دعاية مناهضة لأمريكا فى قاعة الدروس، وتتسبب من بين ما تتسبب فيه فى إثناء الشباب عن التصويت. ويجادل بوك بأن الفشل فى دراسة تاريخ البلد والمؤسسات يتمخض عن ضعف مشاركة الشباب فى العملية السياسية. وهو لم يجادل بأن المحتوى الفعلى الذى يجرى تدريسه فى تلك المقررات تسبب فى تراجع التصويت بين الشباب. أما خبرتى فى هامبشاير فقد أشارت إلى استنتاج ثالث، وهو أن المقررات الجامعية إذا شجعت المشاركة النشطة فى مشكلة معينة، ودفعت الطلاب لأن يكونوا ناشطين فى مجال معين، تمخض ذلك عن أثر مرحّل يترتب عليه وجود هيئة طلابية أكثر مشاركةً سياسيًا.

فالطلاب الذين عملوا كمتدربين داخليين فى منظمات غير حكومية تركوها، وهم يرون التصويت ضرورةً حتى إن كانوا يعيبون على قضايا كدور المال فى اختيار المرشحين، وهو الشاغل الأكثر وضوحًا بين الطلاب بشأن العملية السياسية. لقد تعلموا كيف يتجنبون السعى إلى الكمال الذى ينقلب إلى الضدّ.

زد على ذلك أن الدكتورة نيال والأدميرال راتليف، فضلاً عن ستيفن بولتش وديفيد هورويتس، يجسدّون جانبًا محوريًا من جوانب الحياديين. إنهم يتحدثون فى صلف نيابة عن الطالب العادى لكنهم فيما يبدو غير مستعدين لترك الطلاب يتحدثون نيابة عن أنفسهم. وفى هذا الصدد، يمثل هؤلاء الحياديون قصورًا شائعًا فى التعليم الأمريكى، وهو الإحجام عن إشراك الطلاب فى مسائل حقيقية والإنصات لأجوبتهم. وأوضح ما يكون هذا القصور فى رؤى كثير من الأكاديميين حول قضية عزوف الشباب (وخصوصًا طلاب الجامعات) عن التصويت بأعداد أكثر.

صحيح، فغياب المشاركة السياسية بين الشباب قضية خطيرة. وقد أبدى كثير من السّاسة والمعلقين والأكاديميين والجمهور بوجه عام فى الولايات المتحدة على مدى العقود الأربع الماضية قلقًا متزايدًا بشأن التراجع فى مشاركة الناخبين، وخصوصًا بين الشباب المستحقين للتصويت. وفى نهاية التسعينيات، ومع اقتراب البلد من الفاصل الألفىّ، بدا ذلك القلق فى تزايد. فقد حضرت ثلاثة اجتماعات حول هذا الموضوع أقامتها منظمات كمجلس التعليم الأمريكى ومنظمة ميثاق الأحرام Campus Compact وفيما كنت أجلس فى واحد من هذه الاجتماعات، وكانت الجهة المنظمة هى مجلس التعليم الأمريكى، صدمتنى سخرية المشهد، حيث كان نحو عشرين شخصًا مختلفين تمامًا يمثلون عددًا من الجامعات والكليات جلوسًا على الطاولة، وبدا لى أن القاعة خالية تمامًا من أى شخص دون الخمسين سنة. تحدثنا عن أسباب قلة عدد الناخبين الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة عشرة والثانية والعشرين، وأخيرًا تساءلت عن سبب عدم دعوة الطلاب ليخبرونا بأنفسهم بأسباب عزوفهم عن التصويت. فأومأت الرءوس مؤكدة، لكن

فى المؤتمر التالى الذى أقامته منظمة ميثاق الأحرام، وهى منظمة ملتزمة بتشجيع خدمة المجتمع فى الجامعات الأمريكية، لم يكن هناك شباب حاضرون على الرغم من ذلك.

عندما تلقيت دعوة ثالثة لحضور مؤتمر حول المشاركة المدنية تنظمه واحدة من الجماعات ذاتها سالفة الذكر فى أسبن بولاية كولورادو، قبلتها وقليل من الأمل يحدونى أن يكون الطلاب دُعوا إليه. حضر المؤتمر نحو خمسين رئيس جامعة، لكن من جديد لم يكن هناك طلاب. كان المؤتمر يهدف من بين ما يهدف إليه إلى اعتماد بيان بمناسبة الألفية الجديدة حول التصويت والمشاركة المدنية. وبعد أن قدم منظمو المؤتمر مسودة الإعلان، وسألوا عم إذا كانت هناك أية استجابات أو أسئلة من الحضور، تلت ذلك فترة طويلة من الصمت، ولكسر الجمود رفعت يدى. أعلم أن من تعرَّفوا علىَّ علموا ما هم مقبلون عليه، لكنى أظن أنه لم يكن أمامهم خيار؛ لأن أحدًا لم يرفع يده غيرى. أوضحت أننى لا أجد مشكلة فى البيان، لكنى قلت أيضًا إننا فوّتنا فرصة مهمة بعدم التماسنا رأى الطلاب فى هذه المسألة المُهمَّة التى تخصهم، وأبديت إحباطى نتيجة الغياب المستمر للطلبة، واعترفت بأننى، نظرًا لشعورى بأهمية مشاركة الطلاب، أتحمل مسؤولية فعل شىء فى هذا الشأن، ومن ثم دعوت كل مؤسسة لترسل طالبين إلى كلية هامبشاير لإجراء مثل هذا الحوار، وقطعت التزامًا بأن تتكفل هامبشاير بنفقات الرحلة كاملة غير شاملة تذكرة الطائرة، واعتذرت بأن كليتنا ليست بالثراء الذى يمكنها من دفع أجرة الطيران.

وافق الرؤساء الحاضرون فى المؤتمر مشكورين، وانعقد مؤتمر هامبشاير، وكانت المؤسسات الممثلة فيه شديدة التنوع، وكذلك كان الطلاب الحاضرون. كان شكل المؤتمر بسيطًا، حيث اكتفينا أنا وزملائى فى هامبشاير، بوصفنا الجهة المنظمة، بأن طلبنا من الطلاب إعداد بيان أو بيانات عن أسباب تصويتهم أو عدم تصويتهم. وعندما انتهت العطلة الأسبوعية، دعت هامبشاير جمهورًا من المشرعين وقادة المجتمع وغيرهم ممن يريدون سماع ما توصل إليه الطلاب.

كل ما كان علينا فعله للطلاب هو تزويدهم بالمأكل والمسكن. وقد نظموا أنفسهم وعملوا بلا توقف من مساء الجمعة وحتى صباح الأحد. وفى صباح الأحد قدموا استنتاجاتهم إلى مجموعة من المسؤولين المنتخبين على المستوى المحلى ومستوى الولاية، الذين شكلوا هيئة "مستمعين" لا مقدمين. هيمن موضوعان على تقارير الطلاب وهما أن المرشحين المختارين يتحددون من خلال سباق جمع الأموال وحشد التأييد قبل الانتخابات، فيما لا ينصت أحد للطلاب. أوضحوا أنهم يكونون مضطرين للتصويت لصالح من اجتازوا سباق جمع الأموال وحشد التأييد وأن العملية تمثل تقييدًا حقيقيًا لاختيارهم وتؤدى إلى درجة من التجانس بين المرشحين الباقين. أما الموضوع الثانى فكان يتعلق بعدم ثراء الطلاب بدرجة كافية للمشاركة فى سباقات جمع الأموال.

هناك عوامل كثيرة تؤثر على عزوف الشباب عن التصويت، وهذا موضوع يتجاوز كثيرًا ما يمكننى تناوله فى هذا الكتاب، لكن أيًا من الكبار المنصتين إلى تحليل الطلاب الذين كانوا يقدمون تقاريرهم ذلك الأحد لم ينته إلى أن المشكلة هى المعلومات السلبية التى تغذّ بها هيئة التدريس الطلاب أو المقررات التى كان الطلاب يدرسونها. كان الطلاب ينتمون إلى جامعات الولاية والكليات الدينية وكليات الفنون الحرة الصغيرة ذات الصيت المحافظ والصيت الليبرالى. وقد اتفق الجميع على أن الانتماء الحزبى والتعريف الذاتى الليبرالى أو المحافظ ليس هما اللذان حددا مَن يساند الاستنتاجات المطروحة.

على الرغم من اختلافى مع توصيف الطلاب والتحليل الذى طرحته نيال وراتليف وبولتش وهورويتس، ما زلت أوافق على أهمية تأكيد حقوق الطلاب. وبداعِ الاحترام لجهدهم، من العدل تمامًا أن أقدم ميثاقًا حقوقيًا بديلاً، فللطلاب فى المؤسسة الأكاديمية حقوق بكل تأكيد. وقد وضعت ميثاقى الخاص لحقوق الطلاب - كما الحال مع مبادئ الخطاب - كطريقة للاستجابة لقضية مهمة، وركّزت - عند إعدادى هذا الميثاق البديل - على تشجيع المشاركة و"تحرير" عقول الطلاب لا حمايتها. ويمثل هذا الميثاق مزيجًا من أفكار عديدة حول أغراض

التعليم وهو متأصل فى الحركة الرامية إلى تعريف ماهية المجتمع سليم، وهو يعتمد على مؤلفات مثل "عادات القلب" Habits of the Heart و"المجتمع الخيّر" The Good Society لروبرت بيلاه Robert Bellah و"صعود الطبقة الخلاقة" The Rise of the Creative Class لريتشارد فلوريدا Richard Florida كما يتضمن الكثير من معايير الاعتماد التى وضعتها رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات New England Association of Schools and Colleges، وقد خدمت لست سنوات فى رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات، المنظمة المسؤولة عن اعتماد جميع المدارس والكليات فى نيو إنجلاند. وأورد فيما يلى ميثاقى مكتوبًا على هيئة بيان يمكن أن توقع الجامعات والكليات عليه:

ميثاق حقوقى للجامعة المشاركة

حيث إن جميع المنظمات المدنية، السياسية منها والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية، وُجدت لدعم تنمية مجتمع سليم وتنمية الأفراد الذين يعيشون فيه.

وحيث إن الإبداع البشرى هو أعظم مورد اقتصادى واجتماعى موجود لتشجيع هذا الهدف.

وحيث إن المؤسسات التعليمية على جميع المستويات وعلى تنوعها الكبير ورسالاتها التعليمية المتمايزة تتبنى هدفًا محوريًا هو تعزيز الإبداع البشرى.

وحيث إن طلاب هذه المؤسسات التعليمية يصبحون حتمًا هم المحدِّدات لسلامة مجتمعنا المستقبلية.

يكون للطلاب الحق فى:

- أن يتنافسوا على قدم المساواة للوصول إلى مؤسسات تعليمية متنوعة ذات رسالات تعليمية متمايزة.
- أن يعامَلوا باحترام كأفراد، وأن يشجَّعوا لتنمية قيمهم وأفكارهم ومواقفهم والدفاع عنها.
- أن يدرِّس لهم أساتذة أكفاء سعيًا إلى تحقيق أهداف المؤسسة التى يرتادونها ورسالتها المعلنة.

- أن يكونوا بمنأى عن أى سلوك فيه امتهان أو إساءة يهدف إلى تكميم أفواههم فى قاعة الدروس أو فى المجتمع الأكاديمى، حتى وهم يُتحدَّون، وحتى لو أُشعروا بعدم الارتياح.
- أن يُقيَّم أداؤهم الأكاديمى بنزاهة وإنصاف قياسًا على النواتج المعلنة التى تسعى المؤسسة إلى تحقيقها وبصورة تشجع تحقيق الطلاب لتلكم النواتج وتعزز نموهم بشكل عام كأفراد إنسانيين.
- أن يُقيَّم دورهم كمواطنين وسلوكهم داخل مجتمعاتهم الأكاديمية قياسًا على معايير معلنة للسلوك المجتمعى ويُحكم عليها من خلال عمليات معلنة.

وتكون على الطلاب مسؤولية:

- أن يراعوا مبادئ الخطاب.
- أن يثمنوا روح التقصى والتعلم.
- أن يعاملوا الآخرين باحترام وأمانة.

وتكون على جامعاتنا، كل على حدة، مسؤولية:

- أن تحدد بوضوح وعلنًا رسالاتها والنواتج التى تجاهد لتحقيقها سعيًا لبلوغ هذه الأهداف والرسالات.
- أن توفر برامج وتعليمًا بقصد الارتقاء بالأهداف المحددة.
- أن تخلق بيئة فكرية آمنة تشجع فيها الطلاب على تقييم والدفاع النقدى والإبداعى عن عملهم وعمل الآخرين وعلى التواصل بفعالية وعلى تقييم أنفسهم قياسًا على القيم التى يريدون دمجها فى حياتهم.
- أن تمتثل لمبادئ الخطاب التى ترشد عمل المؤسسات الأكاديمية كافة.
- أن توفر أساتذة يضربون مثلاً فى تدريسهم وبحثهم قيمَ التقصى النقدى التى تسعى لغرسها فى طلابها باتخاذ مواقف استنادًا إلى استعراض ودراسة الشواهد المتاحة كافة والدفاع عن هذه المواقف بوضوح وامتثالا للمبادئ المقبولة فى مجالات خطابهم الأكاديمى.

- أن تنمّ ـ فى سياق رسالتها ـ قدرة طلابها على خلق مجتمع سليم يحيا فيه الناس معًا حياة طيبة.
- أن تضرب ـ كمؤسسة ـ مثلاً للسلوك الذى تسعى إلى غرسه فى طلابها.

هناك رؤية مشتركة تجمع بين ميثاقَىْ حقوق الطلاب المقترحيْن من جانب منظمة "طلاب من أجل الحرية الأكاديمية"، ومن جانبى وهى ضرورة أن ينمّ التعليم مفكرين نقديين أصحاب عقول منفتحة وقدرة على التحليل الدقيق مع السعى لتحقيق هذه الأهداف على نحو يمكن الطلاب من تقديم مساهمة إيجابية فى سلامة المجتمع، وتختلف فلسفة المنظمة مع فلسفتى حول كيفية تحقيق هذا الهدف. فالحياديون، كما سبق وقلت، يشعرون أن مجرد تعريض الطلاب لمجموعة متنوعة من وجهات النظر كافٍ. ويفترض ميثاقى الحقوقى الناشط أهمية خلق سياق يمكن للطالب أن يتعلم فيه أيضًا كيفية التعامل مع تبعات التفكير النقدى، وهى التبعات التى تشتمل فى كثير من الأحيان على مواجهة السلطة أو تحدٍّ الأعراف أو كليهما.

يخشى المحافظون فى الولايات المتحدة أن يتسبب الانحياز الليبرالى فى الجامعات فى إضعاف هذه القدرة على التفكير المستقل، وهى مخاوف ينبغى التعامل معها بجدية، فإذا كانت مخاوفهم فى محلها، فمن المهم أن نعترف بهذا التهديد. والعكس صحيح، إذ ينبغى أن يضع المحافظون فى اعتبارهم الحجة القائلة بأن إيجاد الجامعة المحايدة سيمنع الطلاب من تعلم كيف استخدام مهارات التفكير النقدى التى اكتسبوها استخدامًا بنّاءً. ولا بد أن نتذكر أن أعظم التهديدات التى تواجه الديمقراطية تأتى بشكل شبه دائم من الداخل، وخصوصًا من تقويض الثقة وإضعاف القوانين التى تسمح بتحدٍّ السلطة والأعراف. إن الإرهاب والتهديدات الخارجية يحدّان من التسامح مع مَن يتحدّون السياسة والسلطة، لكن التهديدات غير الملحوظة تنتقص أيضًا من حرياتنا، كالاتجاه المتزايد نحو شخصنة الاختلافات فى الخطاب السياسى، مما يجعل من الاختلاف مع المعارضين أكثر إزعاجًا.

يجادل بولتش وهورويتس من أجل التوازن، ويسلطان الضوء على أخطار عدم التوازن. وأنا لا أصرف النظر عن هذه الشواغل. لقد سمعت أساتذة كثيرين يدلون بتعليقات مرتجلة، لكنها مسيئة من قبيل "الجمهوريون أشرار" أو السياسة الخارجية الأمريكية كلها "إمبريالية"، وعلى الطرف الآخر من الطيف السياسى سمعت "مارتن لوثر كنج استحق أن يموت" أو أن "الفقراء فقراء لأنهم يختارون أن يكونوا كذلك". هذه الأمثلة السافرة على "البصيرة" المهنية ربما تكون محمية بمبادئ حرية التعبير والحرية الأكاديمية، لكن تلكما الحريتين ذاتهما تسمحان لى أو لأى شخص آخر بتحدٍّ لياقتها فى الخطاب الأكاديمى. فهى تنتهك القواعد العامة للكياسة والاحترام المتبادل التى ينبغى أن تكون الأساس لكل المؤسسات الأكاديمية وتنتهك مبادئ الخطاب. هذه الأنواع من الملاحظات غير اللائقة لا تقدم نموذجًا لأى من القيم التى يسعى التعليم الليبرالى إلى غرسها فى الطلاب، وذلك ـ بالدرجة الأولى ـ لأنها تعمم القضايا أو تشخصنها على نحو مشوّه وغير مسؤول.

إن سلوك الأساتذة فى قاعة الدروس بالغ الأهمية مثلما يجادل بولتش وهورويتس أيضًا. وإذا لم يكن الأساتذة على وعى دائم بالطريقة التى يمكن أن تؤثر بها أفعال ونهج معينة على مختلف الطلاب، فسيتدنى إنجازهم بل وربما يؤذون الطلاب سريعى التأثر. فالمجادلة تأييدًا للإشراك والدعوة تزيد أهمية مبادئ الخطاب وجودة التفاعل بين الأستاذ والطالب. وفى النهاية سيخفق الأساتذة المفتونون بحكمتهم ورسالتهم فى التفاعل تفاعلاً هادفًا مع طلابهم. فالدعوة دون إشراك حقيقى ضارة بحقّ كما يقول الحياديون.

إذا كان هدف التعليم الليبرالى خلق حيز حر ومنظم، كما جادل فى فصاحة أيه. بارتليت جياماتى A. Bartlett Giamatti وهو رئيس سابق آخر لجامعة ييل، يصبح السؤال المحورى عندئذ ما إذا كان السماح ببرامج مستبدة برأيها أو انحيازية يشكل تهديدًا أكبر من الإصرار على الحياد. الإصرار على الحياد أسلم لكنه يضحى بالفرصة السانحة للطلاب لتحدّ السلطة وفهم معنى تقييم ملائمة

أفعالهم (أو أفعال شخص آخر من هذا المنظور). يجب أن يتعلم الطلاب كيف يشاركون فى نقاش قوى باستيعاب الموقف العقلى الذى تجسِّده مبادئ الخطاب. يجب أن يتعلموا كيف يستخدمون تلك المبادئ للاستفادة من ذلك الحيز الحر المنظم الذى يدافع عنه جياماتى والذى نسعى لخلقه أنا وبولتش وهورويتس. إنهم بحاجة إلى ممارسة الخطاب واستيعاب المبادئ التى ينبغى أن يجرى الخطاب وفقا لها ويتأكدوا أن الخطاب يدور حول قضايا حقيقية تشتمل على انفعالات حقيقية وأشخاص حقيقيين. يجب أن يختبروا أنفسهم بمواجهة أشخاص يعتنقون رؤى معارضة قوية ولا يكتفون باتخاذ جوانب معارضة لغرض الجدال.

الديمقراطية والتعليم الليبرالى هما اللولب المزدوج double helix لأى مجتمع حر. فالديمقراطية تيسِّر ـ لكنها لا تضمن ـ مشاركة المواطنين كافة. والتعليم الليبرالى يجاهد لتوفير المهارات ويغرس المسؤولية لاستغلال تلك الفرصة جيدًا. وبالسلبية وعدم الفعل، ستضمحل المؤسسات الديمقراطية مع تراكم النفوذ وتآكل الحقوق. فالنفوذ يتراكم بالضرورة عندما تهيمن السلبية، والترياق الوحيد هو وجود قاعدة عريضة من المواطنين لديهم الاستعداد والدراية والرغبة فى مقاومة السلطة بشكل بنَّاء ومسؤول. لقد كتب مؤسسو أمريكا دستورًا استنادًا إلى هذه الفرضية. والقدرة على التساؤل هى أيضًا المصدر الرئيس لتأمل الذات والإبداع والابتكار وروح مبادرات الأعمال التى تولد رفاه المجتمع ثقافيا واقتصاديا واجتماعيًا وسياسيا وروحيا.

❊❊❊

تخلق المجتمعات الملتزمة بالمبادئ الديمقراطية نظمًا تعليمية تشجع التفكير النقدى والحكم المستقل. ولم يكن منهاج الفنون الحرة، كصورة من صور التعليم، ليظهر فى مجتمع سلطوى كألمانيا النازية فى الثلاثينيات والأربعينيات. وبالحد من التفكير النقدى، يقلص المجتمع فرص الاستجابات الإبداعية تجاه المشكلات الاجتماعية المعقدة ويخلق ظروفًا يمكنها تقويض المبادئ الديمقراطية بسهولة.

يتجه القادة التعليميون فى أوروبا الوسطى الناشطون فى حركة الفنون الحرة التى أشرنا إليها من قبل (انظر الفصل الأول) إلى نموذج الفنون الحرة لا نموذج الجامعة الجرمانية ما قبل الشيوعية؛ لأنهم يدركون مدى أهمية ذلك النوع من التعليم بالنسبة لخلق ثقافة مدنية ديمقراطية. فالثقافات الديمقراطية تحتاج تعليمًا يحفز التساؤل والإشراك النشط للطالب.

يترتب على إدراك كيفية تطوُّر تعليم الفنون الحرة حول العالم تقدير أعمق لقوته وإطار عملى للمساعدة على إرشاد من يضطلعون بإقامة مثل هذه المؤسسات، مخاطرين أحيانًا بأرواحهم. بل إن مفهومى العالمين القديم والجديد ربما يكونان فى طور الانعكاس؛ لأن أوروبا الجديدة والديمقراطيات الناشئة لديها دروس مهمة تتعلمها الولايات المتحدة. وقد ألهمتنى قوة هذه الدروس ـ التى تكشَّفت لى أول ما تكشفت بفضل سلسلة المؤتمرات الأوروبية التى نظمتها مؤسسة كريستيان أيه. جونسون إنديفور لمدينة نيويورك ـ يقينا فى منصبى كرئيس لهامبشاير، حيث أرانى مَن قابلتهم فى تلك المؤتمرات مدى أهمية ـ وفى الوقت نفسه تعقيد ـ ضمان تقديم المؤسسات ومسؤوليها وأساتذتها نموذجًا للسلوك التى تتوقعه من طلابها. لا يوجد تحدٍّ أكبر من هذا فى التعليم.

إن المؤسسات الخمس التى نتناولها بالحديث فى الباب التالى لا تلقى الضوء على كثير من التحديات التى تواجه كليات وجامعات الفنون الحرة فى الولايات المتحدة فحسب، بل تظهر أيضًا كيف اقتبس القادة الأكاديميون فى البلدان الأخرى شكلاً أمريكيًا فريدًا من أشكال التعليم، ويستخدم الطلاب والأساتذة فى هذه المؤسسات الديناميكية والمتنوعة النموذج الناشط لبناء أو إعادة بناء مجتمعاتهم. وهى فى مجموعها توفر مثالاً قيِّمًا يمكن للمربين الأمريكيين بواسطته تمحيص وتقييم كلًّا من تحديات وتبعات تشجيع الجامعات المشاركة لا المحايدة.

■■■

الباب الثانى

نماذج تحتذى لأمريكا

الفصل الرابع

جامعة ناتال

تقديم نموذج للسلوك الذى نتوقعه من الطلاب

على الرغم من أن مؤسسات التعليم العالى فى كل أنحاء العالم تتميز بتنوع ثرى فى الرسالات والطموحات، فإنها كلها تشترك فى تحمل مسؤولية تقديم نموذج للسلوكيات التى تسعى لغرسها فى الطلاب. وربما يكون تحقيق هذا التوقع أصعب مهمة تواجهها أية جامعة، سواء كانت تعد طلابها لمهنة معينة أو تغرس فيهم أهداف التعليم الليبرالى. فى عام ١٩٤٨ عندما وصل الحزب الوطنى المؤيد للفصل العنصرى إلى الحكم فى جنوب إفريقيا، اكتشفت جامعة ناتال University of Natal فى جنوب إفريقيا مدى صعوبة هذه المهمة؛ مهمة أن تكون جامعة مشاركة.

فى مواجهة حكومة قامت على مفاهيم غير أخلاقية تنتهك جوهر التعليم الليبرالى، اختطت جامعة ناتال (تعرف منذ عام ٢٠٠٤ باسم جامعة كوازولو ـ ناتال University of KwaZulu-Natal بعد دمجها مع جامعة ديربان ـ ويستفيل University of Durban-Westville لحكومة تم تأسيسها على مفاهيم غير أخلاقية تنتهك جوهر التعليم الليبرالى، اختطت لنفسها مسارًا يجسِّد المبدأ القائل بضرورة تقديم الجامعات نموذجًا للقيم والصفات التى تسعى لغرسها فى طلابها.

كما أظهرت المعاناة والصعوبة اللتين يمكن أن يترتبا على قبول هذا المبدأ وتطبيقه.

تأسست جامعة ناتال فى عام ١٩١٠ باسم كلية ناتال الجامعية Natal University College فى بيترماريتسبورج، وأصبحت جامعة مستقلة فى عام ١٩٤٩، وكانت تدرس إنشاء كلية للطب عندما طُبّقت سياسة الفصل العنصرى. أبلغت الحكومة الجديدة الجامعة بإمكانية مُضيّها فى خططها لإنشاء كلية للطب، لكن لا يجوز أن تخدم الكلية كلاً من السود والقوقازيين. ولدهشة الحزب الوطنى، أسست الجامعة كلية طب للسود، وهى استجابة حاكت ما قام به عدد قليل جدًا من الكليات والجامعات فى الجنوب الأمريكى عندما طُبّقت قوانين جيم كرو Jim Crew Laws للفصل العنصرى فى تسعينيات القرن التاسع عشر.

تمخّض ذلك الاختيار المثير للجدل عن حس بالفخر داخل جامعة ناتال برسالتها ومسؤوليتها تجاه كل المواطنين، الأمر الذى وجّه مسار الجامعة منذ ذلك الوقت. اتُّخذ لكلية الطب موقعًا فى حرم منفصل بجوار مستشفى لا يخدم السود. وحصلت الجامعة على مسكن لطلاب كلية الطب فى منطقة مخصصة لاستخدام السود. لكن أكثر من إجراءات الفصل الواضحة هذه، عانى طلاب كلية الطب من إهانات بدايةً من مجموعة من اللوائح إلى القيود الشديدة على وضعهم كطلاب جامعيين. فرضت الحكومة بعض هذه القيود على الجامعة، فى حين كان بعضها الآخر نتاج محاولة الجامعة الحفاظ على استقلالها من خلال التوافق أو التراضى. وتبدو بعض هذه القيود، عند النظر فيها بأثر رجعى، تبدو غير ضرورية تمامًا، لكنها ربما كانت انعكاسًا للأعراف الاجتماعية فى زمانها؛ فلم يكن باستطاعة طلاب الطب السود دخول الحرم الجامعى الرئيس ولا ارتداء سترة الجامعة. كانوا منفصلين اجتماعيًا عن البيض، لكنهم كانوا يحصلون على ما يُعتقد أنه تعليم مساوٍ لما يحصل عليه طلاب الطب البيض، وهو انتصار صغير فى ظل الظروف المحيطة. ومع ذلك تسببت التقسيمات العنصرية فى معاناة حقيقية. آثر معظم هؤلاء الخريجين عدم حضور حفل التخرج كطريقة للاحتجاج

على الإهانات التى تعرضوا لها، لكنهم غادروا حاملين شهادة من جامعة ناتال وقدموا إسهامات طبية مهمة فى جنوب إفريقيا وغيرها من الدول فى جميع أنحاء العالم.

عندما انتهت سياسة الفصل العنصرى فى عام ١٩٩٤ أقامت بريندا جورلى Brenda Gourley نائبة رئيس الجامعة ومديرتها (الآن نائب رئيس ومديرة الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة Open University حفل تخرج للمصالحة دُعى إليه كل خريجى كلية الطب السابقين، فحضره مئات الأشخاص من مختلف أنحاء العالم. وفى الحفل، اعتذرت بريندا عن عدم اكتمال تجربتهم الجامعية وعن أوجه الظلم التى عانوا منها. فى الوقت نفسه، أدرك كل الحاضرين ما قامت به الجامعة من أجلهم من خلال اتخاذها هذا الموقف الشجاع فى ظل سياسة الفصل العنصرى. أطلق حفل المصالحة الجامعى هذا عملية ما زالت مستمرة إلى الآن؛ لأن المؤسسة كانت لديها الشجاعة للاعتراف بأخطائها دون أعذار.

وعلى الرغم من أن كلية الطب كانت تعمل بطريقة ألحقت إهانات مؤلمة لطلابها، فإنها أوجدت فى الوقت نفسه مساحة استثنائية داخل الجامعة، مساحة لا يمكن استنساخها فى ظل اللوائح الحكومية، وإن كانت تمثل تحديًا مستمرًا وواضحًا للوضع الراهن. فبأخذ الجامعة على عاتقها الالتزام بتقديم تعليم لكل الطلبة، قدمت نموذجًا للقيم التى تتوقعها من الطلاب، حتى عندما كان هذا يعنى اضطرارها لتحدّ الدولة. وكان يمكنها كجامعة مشارِكة أن تؤثر لعن الظلام الذى حلَّ ببلدها (إذا أعدنا صياغة مقولة كان يستخدمها مارتن لوثر كينج Martin Luther King كثيرًا)، ولكنها آثرت بدلاً من ذلك أن تضىء شمعة. اشتمل إيثار المشاركة على الاحتجاج الخطابى على مخاطر أكبر كثيرًا بالنسبة لكل المعنيين وحقق الكثير أيضًا. لم تستطع الجامعة قطّ إضاءة عدد كاف من الشموع، لكن أول شمعة أضيئت ربما تساوت فى أهميتها مع سائر الشموع الأخرى.

ومع تطبيق الحكومة سياسة الفصل العنصرى، أنشأ العديد من موظفى الجامعة، فى معارضة منهم للحكومة، ما صار يُعرف بالقسم غير الأوروبى

بجامعة ناتال، وهو اسم لم يسترح له أى من العاملين بالإدارة، لكنه كان يؤكد على التزام الجامعة بتقديم الخدمة التعليمية لكل الطلاب. كان البرنامج، الذى حظى بدعم واسع من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، مجهودًا مشتركًا مع جامعة ديربان ـ ويستفيل، التى تأسست فى الستينيات من القرن العشرين ككلية جامعية للهنود. وبما أن الطلبة لم يردوا رسميًا قط فى الإحصاءات الحكومية للمسجلين بالجامعات، كان أعضاء هيئة التدريس يعملون دون دعم مالى من الدولة فيما كانوا يدرّسون مجموعة كبيرة متنوعة من الدورات المسائية، والتى تُعقد فى العطلة الأسبوعية فى ديربان. ومن خلال هذه الجهود الاستثنائية استطاع الطلاب غير البيض الحصول على شهادات من جامعة ناتال.

حتى قبل انهيار سياسة الفصل العنصرى، كان يُسمح للطلبة غير البيض بدخول حرم الجامعة، وكانوا يتلقون دورات بل ويعيشون فى مساكن الطلبة. فقد كانت الحكومة تسمح للطلبة غير البيض بالتسجيل فى مقرر بجامعة للبيض إن لم يكن هذا المقرر متاحًا فى أى من الجامعات المخصصة المسموح لهم بارتيادها. فحص أعضاء هيئة تدريس جامعة ناتال ما تقدمه هذه الجامعات ووضعوا عناوين فريدة لمقررات حتى وإن كان محتواها أحيانًا لا يختلف كثيرًا عن المقررات التى تقدم فى الجامعات الخاصة بغير البيض. كما صرحت الأستاذة جورلى فى حديث معها: "كان يتعين أن تكون متواضعة تمامًا، وإلا كان من الممكن أن يفشل كل شىء". لكن على الرغم من تواضع مجهوداتهم، فإنهم ضربوا مثلاً لطلابهم وساهموا بشكل محدود فى المقاومة التى قضت فى النهاية على سياسة الفصل العنصرى.

وفّرت الجامعة أيضًا، فى إطار حركة مقاومتها، مأوى للمنظمات غير الحكومية التى كان كثير منها يتعرض لمضايقات من الحكومة بسبب معارضتها لسياسة الفصل العنصرى. وبحلول الوقت الذى انهارت فيه سياسة الفصل العنصرى، كانت الجامعة توفر مقرًا لأربع وثمانين منظمة غير حكومية. وكان موظفوها مسجلين كعاملين بالجامعة، وكثيرًا ما كانوا يشغلون وظائف متداخلة.

وكيفما كان التنظيم، فإن قيمة هذا المأوى كانت واضحة ومباشرة. فلكى تهاجم الحكومة هذه المنظمات ـ وكثير منها كان صغيرًا أو قليل الموارد ـ أو تواجهها مباشرةً، كان عليها أن تواجه جامعة ناتال الأكبر حجمًا والأكثر موارد. وضع هذا الترتيب عبئًا كبيرًا على كاهل الجامعة، التى كانت تتصرف دائمًا كمصدر يمثل موئلاً أخيرًا للحصول على الدعم الإدارى والسياسى وحتى المالى.

وفى الوقت نفسه، شرحت الأستاذة جورلى أن وجود المنظمات غير الحكومية أثرى الجامعة بشكل واضح، مما غيَّر نوعية الحوار الدائر فى الحرم الجامعى بعدة طرق مختلفة لكنها إيجابية. شكَّل وجودها طبيعة المادة العلمية للمقررات الدراسية والمناقشات داخل الفصول وأجندة الجامعة البحثية ونوعية المشاركة مع المجتمع المحلى. باختصار كانت المؤسسة تحقق رسالتها. فحتى قبل أن يتصور أحد مصطلح "التعلّم الخدمى"(ممارسة دمج خدمة المجتمع العملية فى الدراسة الرسمية فى قاعات الدروس) فى الولايات المتحدة، كانت جامعة ناتال منخرطة فى تجربة تعلُّم خدمى بنطاق ونتائج غير مسبوقَين، مما ساعد على ظهور مفهوم "المشاركة الاستراتيجية" الذى شاركت الجامعة فى إطاره فى حوارات جادة ومنفتحة مع المجتمع الخارجى لتخطيط الطريقة الأكثر فعالية لمساعدة المجتمع.

بنهاية فترة الفصل العنصرى، كان مفهوم "المشاركة الاستراتيجية" قد صار متأصلاً بعمق فى الجامعة حتى إن المناقشات المجتمعية مثَّلت مكونًا أساسيًا فى وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة لفترة ما بعد الفصل العنصرى. وكان فى تكراره سبعًا وستين مرة منفصلة فى خطة التنفيذ ذات الأولوية أبلغ مثال على صنع القرار الديمقراطى الذى كان فى حد ذاته عظيم القيمة فى التحول من سياسة الفصل العنصرى لجنوب أفريقيا الجديدة. لم يكن هناك شىء رمزى فى هذه العملية، حيث صارت تنمية المجتمع جزءًا محوريًا من بيان رسالة المؤسسة. وستُحسن الحوارات الدائرة فى الولايات المتحدة عن "المشاركة المدنية" صنعًا إذا اشتملت تاريخ هذه الجامعة ونجاحاتها وإخفاقاتها فيما يتعلق بالمشاركة الاستراتيجية.

قبل عام ١٩٩٤ كانت المشاركة الاستراتيجية تشكل مخاطر شخصية ومؤسسية حقيقية، حيث كانت الشرطة تراقب بشكل روتينى هواتف كبار الموظفين (بمن فيهم نائب رئيس الجامعة)، وتتبع موظفين بعينهم، وتهدد بشكل دورى سلامتهم الشخصية. وكانت السلطات تشن حملات على مساكن الطلاب (خاصةً مساكن طلاب كلية الطب)، وكثيرًا ما تعتقل الطلاب بذرائع متباينة. وقد اغتيل أحد الموظفين، كما اندلعت حرائق غامضة ووقعت حوادث مزعجة كانت تشتمل على مضايقات.

كانت الأستاذة جورلى وسلفها يرون أن اثنتين من المهام الرئيسة لنائب رئيس الجامعة تتمثلان فى إبعاد الشرطة عن الحرم الجامعى وتنظيم الحرية التى كانت الجامعة توجدها فى حرمها. وفى مناسبات عدة، وقفت هى وغيرها من الموظفين مع الطلاب أمام سيارات الشرطة ورفضوا التحرك؛ لكى يوقفوا تقدم السلطات داخل الحرم الجامعى. وكان على الجامعة أن تتعامل مع الطلبة الذين استأجرتهم السلطات ليعملوا كمحرّضين ومخبرين. وفى كل مظاهرة فى الحرم الجامعى، كان مسؤولو الجامعة مدركين تمامًا أن الأنشطة قد تكون موجهة من جانب الطلاب المحرضين، إلا أنهم، على الرغم من هذه الأخطار المحتملة، كان عليهم إظهار كيف تسير حرية التعبير فى الحرم. لقد جلبت الجامعة على نفسها باستمرارها فى تقديم نموذج للسلوك المتوقع من طلابها أخطارًا كان يمكن أن تؤدى حتى إلى "اختفاء" الأفراد.

طوال ذلك الوقت الذى كان فيه مسؤولو الجامعة يختبرون الحدود المفروضة عليهم، كان لديهم شعور دائم بأن ما يقومون به، وفقًا للأستاذة جورلى، ببساطة لم يكن كافيًا. فالحفاظ على جامعة مشارِكة فى المجتمع كان يتطلب تأملاً مستمرًا وإعادة تقييم لما يمكن فعله لدفع حرية التعبير داخل الحرم الجامعى قُدُمًا. ولم يكن الاستسلام واليأس خيارين مطروحين على الإطلاق.

لم يكن ممكنًا قط أن تنجح جهود الجامعة لتقديم نموذج للسلوك المتوقع من الطلاب نجاحًا تامًا فى ظل هذه الظروف، لكنها كانت ملحوظة. وقد اعتُرف

بالتزام الجامعة، مهما كان ناقصًا، اعترافًا ضمنيًا على الأقل عندما اختار المؤتمر الوطنى الإفريقى African National Congress خمسة أعضاء بيض من موظفى الجامعة لترشيحهم على قائمته الحزبية التى يخوض بها أول انتخابات حرة فى جنوب إفريقيا بعد نهاية سياسة الفصل العنصرى.

فيما كنت أحاور الأستاذة جورلى، لم يسعنى سوى الإعجاب الشديد بما قامت به هى وزملاؤها قبل عام ١٩٩٤ وبعده. فقد طرحت فترة ما بعد ١٩٩٤ سلسلة كاملة من التحديات الجديدة مع محاولة الجامعة تنفيذ سياستها المعنية بالمشاركة الاستراتيجية مع المجتمع. وكان الشيء الأبرز هو التوسع الاشتمالى الذى ازدادت فيه نسبة غير البيض فى الهيئة الطلابية من ١٠ فى المئة فقط إلى ٧٥ فى المئة فى غضون خمس سنوات. وكان على الجامعة فى غضون ذلك أن تتفاوض مجددًا مع الطلاب بشأن لوائح الجامعة كافة. كانت هذه مهمة ضخمة بالطبع، ولكنها سمحت للمجتمع الجامعى بأكمله بخوض تجربة صنع القرار الديمقراطى بشكل مباشر. كما كانت فرصة لا نظير لها للتثقيف حول الديمقراطية والتعليم نفسه.

منذ بدايات سياسة الفصل العنصرى، حاولت جامعة ناتال تقديم نموذج للسلوك الذى تتوقعه من طلابها. فأفعالها الشجاعة سلطت الضوء وأجابت عن السؤال الذى يُتجاهل الآن فى الولايات المتحدة وهو: لو أن مؤسسة تروّج، من خلال برامجها المنهجية وغير المنهجية، لقيمة المشاركة المدنية لدى طلابها، فما الالتزامات التى تقع على عاتق المؤسسة فيما يتعلق بذلك الهدف؟ لقد خرَّجت جامعة ناتال، فى إطار التزامها بالمشاركة الاستراتيجية، مئات المواطنين الذين استوعبوا دروسها فى فن المواجهة الخلاقة غير العنيفة، مما ساهم ـ بشكل محدود على الأقل ـ فى تحول النظام السياسى لجنوب إفريقيا سلميًا فى النهاية. يدين طلاب الجامعة بفضل كبير لشجاعة الأستاذة جورلى وسلفها وموظفيها وزملائها، لاستعدادهم للدعوة إلى الكرامة الإنسانية من خلال الناشطية الإيجابية لا الخطابة فحسب. كما أدرك الموظفون أنهم يدينون بالفضل الكبير للطلاب الذين خاطروا بتأييدهم. وكل من يبالى بالتعليم ينبغى أن يشعر

بأنه مدين بالفضل. فعلى الأقل، يُبطل نموذج جامعة ناتال الحجة المؤيدة للحياد ويستبدل بها سؤالاً صعبًا مفاده: متى يكون مستوى المشاركة كافيًا؟

* * *

من عشرات الحالات التى اتخذت فيها الجامعات موقفًا مماثلاً (فلقد قاومت جامعة كيب تاون University of Cape Town سياسة الفصل العنصرى بشدة مماثلة)، اخترت هذا المثال لثلاثة أسباب مترابطة.(1) بينما كنت طالبًا فى الجامعة تعرَّفت على جنوب إفريقيا من خلال زميل كان قد رحل عن جنوب إفريقيا لمعارضته سياسة الفصل العنصرى. وقبل أن أصبح رئيسًا لكلية هامبشاير، كان وجود سياسة الفصل العنصرى فى جنوب إفريقيا ذاتها قد لعب دورًا مهمًا فى تشكيل شخصية الكلية. وفى أثناء عملى كرئيس لهامبشاير، أبرمت الكلية اتفاقية تبادل مع جامعة ناتال كما كانت تسمى آنذاك.

كطالب بجامعة ييل، كان ارتباطى الشخصى بزميل، وهو هاينريش فون شتادن Heinrich Von Staden ملهمًا ومزعجًا على حد سواء. اتخذ فون شتادن قرارًا بترك بلده بسبب سياساتها غير الأخلاقية. كان حس شخصيته ودقة عقله التحليلية وشجاعته كلها جوانب ملهمة. أما الجزء المزعج فكان عدم قدرته على تخيل كيف أننى ربما تعاملت مع بعض من المواقف ذاتها التى عايشها، بالإضافة إلى أنه كان يبدو أكثر منى نضجًا وأكثر تعقيدًا من الناحية الفكرية. فلولاه لما قرأت رواية "فلتبك أيها البلد الحبيب" Cry, the Beloved Country لمؤلفها ألان باتون Alan Paton ولو لم أقرأ هذا الكتاب، لربما ما فهمت بتلك السرعة معنى أفعال الطلاب السود فى نورث كارولينا عام ١٩٦٠.

جاء أول ارتباط مباشر لى مع جامعة ناتال عندما حضرت المؤتمر العالمى لمناهضة العنصرية World Congress Against Racism فى ديربان بجنوب إفريقيا فى أغسطس ٢٠٠١ ممثلاً عن مجلس العدالة العرقية والإثنية بنقابة المحامين الأمريكيين، الذى كنت عضوًا غير محامٍ به ونائب رئيسه. لكى أتمكن من حضور المؤتمر والترحيب شخصيًا بالطلاب الجدد فى هامبشاير، سألت المختصين

بجامعة ناتال عما إن كان بإمكانها توفير استوديو واتصال مرئى مباشر بصالة الألعاب الرياضية بكلية هامبشاير التى اجتمع فيها الطلاب الجدد وآباؤهم فى أول يوم من أيام الفصل الدراسى، ثم سألتهم عما إذا كان بإمكانى الاستعانة ببعض طلابهم لمشاركتى فى الترحيب بطلاب هامبشاير الجدد. فوافقت الجامعة، مقترحةً حلاً بسيطًا تكنولوجيًا وفعالاً فى الوقت نفسه، وهو إرسال إشارة فيديو عبر خط هاتفى من الاستوديو الخاص بها. وبفضل البراعة الفنية لموظفى كلتا المؤسستين، لم يتكلف الاتصال الذى ظننت أنه سيكون باهظًا أكثر من مجرد مكالمة هاتفية، وإن كانت مكالمة طويلة.

رتب لى اثنان من أعضاء هيئة تدريس هامبشاير كانا موجودين فى ديربان آنذاك، وهما جاى بيلاى Jay Pillay الذى كانت عائلته من ديربان، وستيفانى ليفن Stephanic Levin التى كانت تدرِّس دوريًا كأستاذ زائر بكلية الحقوق بالجامعة، لألتقى الأساتذة والطلاب بالجامعة من خلال الاتصال المرئى. كان غرضنا الأساسى هو التحدث عن برنامج تبادل محتمل، لكنى استغللت المناسبة أيضًا لسؤال الطلاب عما إذا كان لديهم الوقت والاستعداد لمشاركتى فى الترحيب بطلاب هامبشاير الجدد بعد يومين. وقد انضم الطلاب الجنوب إفريقيون إلينا فى عشاء متأخر غير رسمى، أعقبه حوار غير رسمى مع مجموعة مماثلة من الطلاب كانوا جالسين على منصة بكلية هامبشاير على بعد عشرة آلاف ميل وسبع ساعات، حيث كان يشاهدنا ويستمع إلينا أربعمئة آخرون من الطلاب الجدد (والكثير من أولياء أمورهم).

فى مقابل مشاركة الطلاب الجنوب إفريقيين ومساعدة الجامعة، اقترحنا أن تكفل هامبشاير مجموعة من طلاب جامعة ناتال لزيارة الكلية لمدة أسبوعين فى وقت لاحق من العام. أدرك الطلاب أنه ستكون هناك عملية انتقاء "تنافسية" من أجل هذه الزيارة، فمجرد المشاركة فى المؤتمر المرئى عبر الأطلنطى لن تضمن فرصة زيارة هامبشاير. فحضر العشاء عشرون طالبًا.

فيما بدأنا نخطط للحوار الذى يتلو ذلك، سألتهم كيف كانوا سيستقبلون طلابًا جددًا فى كليتهم، فأجابوا على الفور: "بالموسيقى"، فصارت هذه خطتنا.

كان طلاب جامعة ناتال أغرابًا على بعضهم بعضًا وعلى طلاب هامبشاير؛ فقد جاءوا من أقسام فى كليات مختلفة بجامعة يزيد عدد طلابها عن خمسة وعشرين ألف طالب. كانوا يمثلون عينة نموذجية لسكان الدولة ككل. وافقوا بسرعة على ترديد النشيد الوطنى لجنوب إفريقيا، ولكنهم سرعان ما أدركوا أن اثنين فقط منهم يحفظون المقاطع الثلاثة، التى كان أحدها بالإنجليزية وآخر باللغة الإفريقانية وثالث بلغة الزولو. سرعان ما بدأ الطلاب يساعدون بعضهم بعضًا لتعلم المقاطع الثلاثة. وعندما افتتحنا البرنامج مع كلية هامبشاير، لم يعد طلاب جامعة ناتال أغرابًا على بعضهم بعضًا. فأداؤهم النشيد الوطنى، الذى أبرزه التناغم الجميل والروح الطيبة، أسال دموع الموجودين فى أمهرست بولاية ماساشوستس. لم يكن لدى أى من الموجودين فى أمهرست فكرة عما حدث فى ديربان ليولِّد هذه المشاعر التى رأوها وسمعوها فى ذلك النشيد الوطنى.

الشىء الذى وصل إلى الناس هو مدى حماس هؤلاء الطلاب للتعبير عن الروح الجماعية لجامعتهم أمام مجموعة من الطلاب الأجانب المهتمين بأمرهم. سارت الحوارات بين مجموعتى الطلاب التى أعقبت "الترحيب" الأولى على نحو طيب من الناحية الفنيّة ومن ناحية المضمون. ما رآه الجالسون منا فى الاستوديو فى ديربان فى أعين الطلاب الجنوب إفريقيين هو الاعتزاز بما ترمز إليه جامعتهم وبما كانوا يحاولون تحقيقه ببناء مجتمع جديد فيما بعد الفصل العنصرى. عندما عدت إلى هامبشاير، كان الطلاب هناك متحمسين أيضًا؛ لأنهم شاركوا فى هذا الاتصال المرئى. لكن كثيرًا من الطلاب أدلوا لى أيضًا بتعليقات حول شعورهم بالإحراج. فقد بدا أن طلاب جنوب إفريقيا يعرفون عن الولايات المتحدة أكثر مما كان يعرفه طلاب هامبشاير عن جنوب إفريقيا، كما بدا أن طلاب جنوب إفريقيا أكثر اطلاعًا على الأحداث العالمية. وقد سعدت لمعرفتى بعد ذلك أن اشتراكات الصحف ازدادت زيادة ملحوظة فى هامبشاير ذلك العام.

بعد ستة أشهر (كانت الرحلة قد تأجلت بسبب أحداث الحادى عشر من سبتمبر)، زارت مجموعة طلابية متنوعة من جامعة ناتال كلية هامبشاير. وأكثر ما أثار اهتمام طلاب هامبشاير خلال هذه الزيارة مشاهدة طلاب جنوب إفريقيا

وهم يتفاعلون مع بعضهم بعضاً؛ فلم يكن أى منهم يعرف الآخر قبل رحلتهم إلى الولايات المتحدة. وانتهى الحال بتكوين طلاب جنوب إفريقيا مجموعة شديدة التماسك. ولعل أعظم نتيجة لهذه الزيارة هى إدراك طلاب هامبشاير الجديد لمعنى التعايش فى وئام. لقد رأوا أمثلة مباشرة على كيفية احترام شخص ما مع الاختلاف معه فى الرأى، وكيف تُحمَد الاختلافات. كان ذلك نموذجًا لسلوك لم يتصوره طلاب هامبشاير قطّ عندما خُطِّط لهذه الزيارة فى الأصل.

تطورت هذه الروابط إلى اتفاق تبادل رسمى بين المؤسستين. وتدين تلك الزيارة بنجاحها كله للطلاب الزائرين، لكنها استفادت أيضًا من موقف هامبشاير القوى المناهض للفصل العنصرى والذى شكَّل ثقافة هامبشاير نفسها. فاستجابة لمطالب الطلاب، أصبحت هامبشاير أول كلية فى الولايات المتحدة تبيع استثماراتها فى الشركات التى تزاول أعمالاً تجارية فى جنوب إفريقيا. وعندما تحدث نيلسون مانديلا Nelson Mandela فى بوسطن فى أول زيارة له إلى الولايات المتحدة بعد خروجه من السجن، عبَّر عن مدى سعادته بالتحدث فى مهد الديمقراطية الأمريكية، وعدَّد الأحداث المؤثرة فى التاريخ الأمريكى التى وقعت فى ماساتشوستس، بادئًا بحفلة شاى بوسطن ومختتمًا بالإشارة إلى أن ماساتشوستس هى مهد كلية هامبشاير، أول كلية فى الولايات المتحدة الأمريكية تسحب استثماراتها من جنوب إفريقيا العنصرية. وحسبما قال لى الزوَّار، فإنه يمكن العثور على خطابى إلى نيلسون مانديلا حول زيارته إلى الولايات المتحدة فى دفتر فى بيته المفتوح أمام الجمهور كمزار تاريخىّ.

لقد وضع قرار هامبشاير سحب استثماراتها من جنوب إفريقيا العنصرية أساسًا لثقافة تقوم على الناشطية الطلابية والمؤسسية واعتزاز مجتمعى كالذى يشعر به الطلاب فى جامعة كوازولو ـ ناتال. لقد تأسست كلية هامبشاير على أيدى مربين فى كليات أمهرست وماونت هوليوك وسميث وجامعة ماساتشوستس ككلية للفنون الحرة يتولى طلابها تشكيل ما يتلقون من تعليم عبر تفاوضهم مع لجنة من أعضاء هيئة التدريس بشأن عقد يحدد أهداف الطلاب التعليمية وخططًا لتحقيقها ومعايير لتقييم تحصيلهم. إن تفاوض الطلاب فى التعليم الذى

يتلقونه يعلمهم كيفية صياغة الأسئلة ويمدهم بالثقة فى النفس للسعى لتحقيق طموحاتهم الفريدة. إنه تعليم مشبع بروح مبادرات الأعمال يشجع الطلاب على تصميم أو ابتكار تعليمهم، بدلاً من مجرد تلقيه. وهو يقينًا تعليم يشجع الطلاب على تحدى السلطة والأعراف بطرق لائقة وبنَّاءة. وفى ظل هذا القصد، كان من الطبيعى أن تعتنق كلية هامبشاير، كجزء من رسالتها، فكرة أن أى كلية يجب أن تكون نموذجًا للسلوك الذى تتوقعه من طلابها. لقد أعطى قرار سحب الاستثمارات مضمونًا لهذا المبدأ. وبالنسبة لكلية تكاد لا تملك أية أوقاف، كان الانسحاب من الشركات الثرية التى تدعم حكومات غير أخلاقية عملا رمزيًا، لكن كان له دور كبير فى خلق ثقافة ناشطة داخل حرم الكلية.

وعلى الرغم من رمزية قرار سحب الاستثمارات وما أثبت من أهمية فى تشكيل ثقافة هامبشاير، فإنه لم يكن سهلاً.[٢] فقد أمضى الطلاب والأساتذة أسابيع فى جمع المعلومات ومناقشة التفاصيل. وعُقد اجتماع مجلس الأمناء فى نهاية العام الدراسى فى مناخ من التوتر والمواجهة، حيث وقعت مشادات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والأمناء، ودار نقاش محتدم بين الأمناء أنفسهم. ودون إخلال بالنظام، تجمع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملون خارج المجلس فى استعراض واضح للقوة دعمًا لمسألة سحب الاستثمارات.

شعر بعض أعضاء المجلس بالخوف ولم يرغبوا فى مناقشة القضية فى مثل هذا المناخ من المواجهة، إلا أن المجلس ككل تجاوز هذا القلق. تفهَّم المجلس فكرة أن الطلاب كانوا يعبرون بشكل مشروع عن قلقهم بشأن قضيتى العدالة الاجتماعية والمساواة، ومن ثم شعر الأمناء، بصفتهم هيئة إدارة الكلية، بضرورة قبول هذا التحدى لسلطتهم. كانوا يعرفون أنهم بصفتهم أصحاب السلطة فى الكلية، يتحملون مسؤولية الاستماع للطلبة، حتى وإن كان المجلس غير مرتاح لنبرة الأصوات التى تتردد خارج قاعة الاجتماع.

انتهى الأمناء إلى أن القيام بمظاهرة لا تخل بالنظام، حتى وإن كانت عدوانية، نموذج لائق للناشطية المجتمعية. وفى مناخ ظل مشحونًا عاطفيًا (ومؤلمًا فى بعض الأحيان)، تناول المجلس قضية ما إذا كان ينبغى للكلية اتخاذ موقف معين أو ما

إذا كان ينبغى أن تمثل وجهات نظر متعددة. وإذا اتخذت الكلية مواقف قوية فى قضايا معينة، فهل سيؤدى هذا إلى تصدّع المؤسسة؟ كان الجدل شديدًا، وعلى الرغم من أن البعض ربما كانوا يرغبون فى البقاء على الحياد بشأن القضية محل النقاش، لم تكن الغالبية مستعدة لتبنى مبدأ الحياد. تفهّم المجلس فكرة أن المؤسسة التعليمية التى تشجع طلابها على المشاركة فى القضايا العالمية لا يمكنها تجاهل المسؤولية التى تقع على عاتقها تجاه المشاركة مع المجتمع بالطريقة نفسها. لم يكن هناك داع لاتخاذ الكلية موقفًا حيال كل القضايا، لكن لم يكن ممكنًا أن تعلن الكلية، كمبدأ، أنها لا تستطيع اتخاذ مواقف. انتهى.

بعد أن قرر المجلس أن المؤسسة، كمبدأ، ينبغى أن تتخذ مواقف، كان عليه التعامل مع جوهر عملية سحب الاستثمارات نفسها. فهل سياسة الفصل العنصرى فى جنوب إفريقيا قضية ملائمة تتعامل معها المؤسسة؟ وإن كان الأمر كذلك، هل سحب الاستثمارات استراتيجية مناسبة تتبعها الكلية؟ انتهى المجلس إلى لياقة قرار سحب الاستثمارات؛ لأنه يرتبط برسالة الكلية التى تتمثل فى احترام وإعلاء شأن الكرامة الإنسانية والعدالة الاجتماعية. ومهما كان تعقُّد الإجابة، كان الطلبة يطرحون نوعية الأسئلة التى يفرضها التفكير النقدى، وكانوا يفعلون ما كان بيان رسالة الكلية يقول إنه يُعدّهم لفعله. والواقع أن المجلس تفهم أن ما كان يجرى يمثل تحديًا مسؤولاً وأخلاقيًا لهم كى يستخدموا سلطتهم بشكل مسؤول وليس مجرد تحدٍّ لسلطتهم. وقد قبل المجلس التحدى وتعامل مع قضية سحب الاستثمارات محل النقاش.

ركز النقاش بعدئذٍ على ما إذا كان سحب الاستثمارات هو السياسة الأشد فعالية للتصدى لشر سياسة الفصل العنصرى، وهو سؤال جذّاب ومعقّد. تساءل البعض عما إذا كان فك الارتباط هو أفضل وسيلة للمشاركة، مع رؤية المفارقة الواضحة فى مثل هذه السياسة المتناقضة ظاهريًا. لكن ما كان مهمًا بالنسبة لتاريخ الكلية هو أن هناك حوارًا جوهرى أُجرى وأن مثل هذا الحوار لم يتم تجنبه لاعتبارات إجرائية. تواصل الجدل فى جو مشحون وفى أحوال كثيرة مربِك، ولم يكن منظمًا بالقدر الذى يوحى به هذا الوصف. فقد شكَّك البعض فى الدوافع،

وعبَّر البعض عن الغضب والإحباط، وفى نهاية الجدل، قرر المجلس سحب الاستثمارات.

أتاح الجدل حول سحب الاستثمارات فرصة استثنائية للتعليم. فلو أن المجلس قرر أن فعل سحب الاستثمارات ليس طريقة فعّالة للمشاركة، لضاع وضوح الرسالة التى تقول إن المشاركة لائقة. على الأقل أدرك بعض أعضاء المجلس أن هناك أشياء على المحك أكثر من مجرد مسألة ما الاستجابة الأشد فعالية لسياسة الفصل العنصرى. أدركوا أن أفعالهم سيكون لها تأثير أكبر بكثير على هامبشاير منه على جنوب إفريقيا. عرفوا أن من الأهمية بمكان بالنسبة لمؤسستهم الشابة أن ترسل إشارة واضحة لمجتمعها مفادها ضرورة تقديم هامبشاير نموذجًا للسلوك الذى تتوقعه من طلابها. أرادوا الاعتراف بأن التحدى الذى يظهره الطلاب ينبغى الاحتفاء به والإشادة به لا مجرد تحمّله. كان الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين قد أرسلوا رسالة رآها بعض أعضاء المجلس شديدة اللهجة، لكنها على الرغم من ذلك فى حدود الخطاب اللائق.

استمع المجلس، وفى النهاية آثر التركيز على الرسالة لا على طريقة إرسالها فحسب، واستجاب بالاهتمام والاحترام اللذين تستحقهما مسألة جادة. وما زال هذا النوع من الحوار المثمر القوى يشكل ثقافة هامبشاير ويثرى عمليتها التعليمية. فمنذ اتخاذ ذلك القرار الأول بسحب الاستثمارات، جرت على فترات منتظمة نقاشات ومواجهات تمخضت عن قرارات مثيرة للجدل بشأن سياسة هامبشاير الاستثمارية، لكن فى النهاية، خرجت الكلية بسياسة استثمارية قوية ومتطورة ومسؤولة اجتماعيًا.

بصفتى رئيسًا للكلية، كنت محظوظًا لأن أرِث التراث الذى أوجدته هذه النقاشات الملتهبة. وناضلت طوال ستة عشر عامًا لأرقى لمستوى التوقعات التى تفرضها مثل هذه الرسالة، والأهم من ذلك أننى تعلمت من هذه التوقعات. فقبل مجيئى هامبشاير، كنت أجادل بأن مؤسسات التعليم العالى، بغض النظر عما يحققه خريجوها، تحمل على عاتقها مسؤولية محاولة وإحداث فرق فى المجتمع ككل. فالمؤسسات التعليمية تساهم فى مجتمعاتها من خلال جودة التعليم الذى

تقدمه، ومن خلال إنجازات من يتلقون هذا التعليم، لكن نظرًا للمكانة الخاصة التى تتمتع بها الكليات والجامعات فى المجتمع، فإنها تتحمل أيضًا التزامًا بإحداث فرق إيجابى كمؤسسات بغض النظر عما يحققه خريجوها.

فى أثناء وجودى بهامبشاير بدأت أدرك أن مسؤولية إحداث فرق تعتمد على وجود التزام أكثر رسوخًا. فالمؤسسة المكرَّسة للتفكير النقدى، والمشاركة المدنية، والارتقاء بالعدالة الاجتماعية لا بد أن تقدم لطلابها نموذجًا لذلك السلوك لا أن تكتفى بالتأكيد عليه كهدف لما تقدمه من تعليم. أتاح تحقيق هذا التوقع للكلية - كمؤسسة - سبيلاً لإحداث فرق. كان تجاهل هذا التوقع سيقوِّض أى مساهمة أخرى قد تساهم بها الكلية فى تعليم طلابها. قد تساهم الجامعة بطريقة تدريس جديدة أو تنشئ مركزًا جديدًا للأبحاث، لكن ينبغى أن يُحكم على كل شىء فى النهاية من حيث استعدادها لاستقامتها على رسالتها. كان هذا الإدراك أهم تحدٍّ واجهته كرئيس لكلية هامبشاير، وكان محرِّرًا ومخيفًا فى الوقت نفسه.

بسبب أفعال هامبشاير وتوقعاتها وسمعتها الوطنية ككلية "ناشطة"، فإنها تجتذب طلابًا يتوقعون أن ترقى هذه المؤسسة لمعايير ناشطيتها. وفى حماس لا يأتى إلا من شباب ومراهقين يستمتعون بتحدى والديهم ورموز السلطة الآخرين، بحث الطلاب جاهدين عن مواقف يمكنهم فيها الضغط بالحتميات الأخلاقية المتصورة على التحديات "العملية" لإدارة أية مؤسسة، خاصةً كلية ما. لقد كان مناخًا تعليميًا غنيًا لكل المشاركين فيه، من أعضاء هيئة تدريس وموظفين وأمناء وأنا شخصيًا. فمحاولة الوفاء بتوقعات الكلية ومواجهة التحديات تمخضت عن أصعب التجارب التى مررت بها كرئيس وأكثرها إثارة وخطورة، والتى اشتملت حتى على تهديدات للكلية ولى شخصيًا. لكن من منظور معين، كانت هذه التجارب أيضًا أكثر اللحظات المثمرة والتعليمية والممتعة والظريفة والباعثة على الفخر التى عشتها طوال فترة وجودى بهامبشاير.

علمتنى تجربتى فى هامبشاير أنه مهما كانت الصعوبات التى واجهتها كرئيس، فهى لم تكن بالغة كالصعوبات التى كان يتعامل معها معظم المربين الأمريكيين. لم يكن أعضاء مجلس أمناء هامبشاير يتفقون معى دائمًا، لكنهم لم

يتوقعوا منى قطُّ السكوت بسبب اعتراض مجموعة أخرى أو شريحة من المجتمع الأوسع نطاقًا على رغباتى. لقد رزقت مجلس أمناء مستقيمًا تمامًا على رسالة الكلية، وأقول إن هذا كان مقصودًا لا مصادفة. وفى الوقت نفسه، أعترف أن هذه الاستقامة كانت أيضًا نتيجة قدر معين من الحظ السعيد؛ حيث كان من المستحيل أن نتنبأ بكُنه القضايا التى ستنشأ وكيف سيتفاعل معها كل عضو من أعضاء مجلس الأمناء. وكثيرًا ما كنت أتساءل ماذا كنت سأفعل دون دعمهم. فالاختيارات كانت ستصبح أكثر صعوبة بكثير، وذلك كما عرفت كنت أعرف فى أحوال كثيرة من خلال القصص التى يرويها لى رؤساء الكليات والجامعات الآخرون.

بناءً على هذه المحادثات وما أقرأه فى الصحف والدوريات، أخشى أن الطريقة التى تهيِّكل بها الجامعات الأمريكية مجالس أمنائها وتشكِّل بها تحالفاتها وتدير بها الاختلاف فى الرأى تجعل هذه المؤسسات متآمرة على إسكاتها. باستثناء بعض الاستثناءات المهمة، كالكليات والجامعات ذات الانتماءات الدينية، لا تقبل الهيئات الحاكمة المبدأ القائل بضرورة أن تقدم المؤسسات نموذجًا للسلوك الذى تتوقعه من طلابها، خاصةً عندما يتعلق الأمر بالمشاركة المدنية والناشطية. ولعل فى الشجاعة الأدبية التى أظهرها المسؤولون عن مقاومة جامعة ناتال التى استمرت عقودًا لسياسة الفصل العنصرى نموذج مثالى لأمناء المؤسسات الأمريكية، وهى أيضًا بمنزلة ترياق مضاد للانسياق المزمن وراء قبول المبدأ القائل بضرورة أن تكون المؤسسات محايدة لا مشارِكة استراتيجيًا.

ومن المفارقات أن هناك عددًا متزايدًا من قادة التعليم ومجالس إداراتهم فى بلدان تعد فيها المؤسسات الديمقراطية ظاهرة جديدة نسبيًا يدرك ما هو على المحك أوضح مما يدركه المسؤولون عن التعليم فى الولايات المتحدة. فلقد رأى القادة الأكاديميون فى هذه الديمقراطيات الناشئة رأى العين كيف أن إسكات المجتمع الأكاديمى، ورفض انخراطه أو دوره الدَّعَوىّ، وتبنى نموذج الحيادية للتعليم العالى، تمثل أخطارًا كبيرة على أى مجتمع ديمقراطى. كما رأوا، فى الوقت نفسه، رأى العين ما يمكن أن يحدث عندما "تُسيَّس" الجامعات. إن فهم

الوضع الحرج الذى يحافظ التعليم الليبرالى على توازنه فيه أمر بالغ الأهمية لأى مجتمع مثله مثل ضرورة تحسين هذا التوازن. فتسييس الجامعة ومنعها استقلالية التفكير النقدى سيقضى عليها. لكن تبنى موقف محايد لتجنب التسييس وتبنى نموذج "افعل كما أقول لا كما أفعل" سيغرس فى الشباب درجة من الاستخفاف ستقوّض أمانة المؤسسة تماماً. فالتسييس والاستخفاف كلاهما سيضر بالمؤسسات الديمقراطية، وليس الحل فى الحياد ولا فى التلقين.

■■■

الفصل الخامس

الجامعة الأوربية للعلوم الإنسانية

تحدى السلطة فى الخارج والداخل

شهد مجلسا أمناء واستشارى الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية The European Humanities University فى مينسك ببيلاروس (نقلت فيما بعد إلى العاصمة الليتوانية فيلنيوس) وقادتها الأكاديميون أوقاتًا عصيبة منذ ٢٠٠٢ أى قبل عامين من إيقاف الجامعة نشاطها فى حرمها الأمّ واستئنافه فى فيلنيوس. لقد فشلوا ونجحوا على السواء. وقد كتب الأستاذ أناتولى ميخائيلوف Anatoly Mikhailov رئيس الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، ما يلى فى خطاب منشور على صفحة الويب الخاصة بالجامعة:

تتقرر رسالة الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية بالدرجة الأولى من خلال المصير التاريخى لبيلاروس، التى كانت بفضل موقعها الجغرافى نقطة محورية للتفاعل بين الثقافات الغربية والشرقية. فالتنوع الثقافى أحد الأهداف الرئيسة للجامعة التى تأسست فى فترة فاصلة من التحول الاجتماعى، وأُنيط بها إحياء تقليد إنسانى فى التعليم غير مقيد بالحدود الوطنية.

ترتكز هذه المؤسسة التعليمية الجديدة على الإرث التربوى الوطنى، بينما تسعى أيضًا لتكييف ودمج التقاليد التعليمية الأوروبية والأمريكية.(١)

ما لم يتم الكشف عنه فى بداية هذا الخطاب هو حقيقة هذا المصير التاريخى. فبينما أنا أكتب هذا الفصل، يوجد مقر الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية فى جامعة فيلنيوس University of Vilnius بعد أن أغلقها الزعيم البيلاروسى المستبد ألكسندر لوكاشينكو Alexander Lukashenko فلقد وجد لوكاشينكو رسالة الجامعة الأوروبية شديدة الخطورة ـ على الرغم من خطاب رئيس الجامعة ولغته المتحفظة ـ حتى إنه لم يطق وجودها. وإذا أخذنا فى اعتبارنا بيان رسالة الجامعة، نجد مخاوفه مبررة وإن كانت تصرفاته ليست كذلك. فبيان الرسالة يهدد الحكم الاستبدادى بشكل مباشر ولا لبس فيه:

الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية منشأة تعليمية غير تابعة للدولة تستمد توجهاتها من المعايير التعليمية لجامعات أوروبا وأمريكا الشمالية الرائدة. وتطمح الجامعة، بمشاركتها فى البرامج الدولية، إلى المساهمة فى تشكيل جيل جديد من المهنيين الحاصلين على مستوى رفيع من التعليم فى مجال الاقتصاد والحياة العامة والثقافة، القادرين على انتشال بيلاروس من تراث الاستبداد والأخذ بيدها إلى مجتمع مفتوح قائم على قيم الحضارة الأوروبية.

وقد شاركت فى تأسيس الجامعة الكنيسةُ الأرثوذكسية فى بيلاروس، والتى تطمح إلى إنهاء هيمنة الأيديولوجية الإلحادية الرسمية فى التعليم وتطوير تقاليد الإنسانية المسيحية كأحد المبادئ الأساسية للثقافة الأوروبية. كما تضافرت جهود بعض المؤسسات من غير الدول حكومية والشركات الخاصة والعلماء المشهورين المهتمين بالأزمة الموجودة فى النظام التعليمى التقليدى لإيجاد نموذج جديد ومستقل للتعليم العالى يكون منفتحًا على التطورات الحديثة فى الفكر التربوى والثقافة.

فى مجال العلوم الطبيعية والتقنية، كانت جمهورية بيلاروس رائدًا معترفًا به فى تدريب المتخصصين للاتحاد السوفيتى بأكمله والعديد من الدول الأخرى. إلا أن الوضع فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية والفنون والاقتصاد والقانون كان وما يزال مختلفًا. ففى فترة التحول من الماضى الشيوعى إلى مستقبل قائم على قيم مجتمع منفتح، يحتاج بلدنا إلى استيعاب تجربة الحضارة الغربية فى

هذه المجالات. ويأتى إنشاء الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية استجابة لتحديات هذه الفترة الانتقالية التى كشفت النقاب عن أزمة التعليم والقيم الثقافية فى البلد الذى يتأرجح بقوة بين الماضى الاستبدادى والمستقبل الديمقراطى.(٢)

بنص الكلام الذى استخدمه ستيفن بولتش Stephen Balch فى شهادته أمام لجنة مجلس النواب فى بنسلفانيا، تعد الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية مؤسسة "متحيزة"؛ فهى موجودة لكى تدعو إلى مجتمع مفتوح وديمقراطى قائم على "قيم الحضارة الأوروبية". فى سياق هذه الرسالة، لا معنى لمفهوم الجامعة المحايدة. لكن الدعوة فى هذا السياق لا تعنى أن الجامعة تمارس التلقين. فبيان الرسالة يبين بوضوح أن الجامعة ملتزمة صراحةً بالقيم التى تشتمل عليها المجتمعات الديمقراطية المنفتحة والتقاليد التعليمية الأوروبية. فهى موجودة للتعبير عن القيم التى كانت وما زالت مهمشة. وهى فى خضم هذه العملية لا تملك خيارًا آخر سوى تحدٍّ سلطة وقيم وأعراف القيادة الديكتاتورية الحالية فى بيلاروس.

لا يذكر بيان رسالة الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية تعليم الفنون الحرة، ولا يذكر العدالة الاجتماعية ولا التفكير النقدى، كما أنه لا ينص صراحةً على ماهية قيم الحضارة الغربية عدا أنه يتحدث تحديدًا عن الإنسانية المسيحية والقيم المهمة لجامعات أوروبا وأمريكا الشمالية الرائدة. لكن بيان رسالة الجامعة ينص على أن الجامعة ملتزمة بتحدٍّ "السلطة الاستبدادية". وهو يدعو بوضوح ونشاط إلى القيم وسيادة القانون اللذين تعتمد عليهما الثقافات الديمقراطية. ففى سياق بيلاروس المعاصرة، توجد الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية يقينًا من أجل تشجيع التغيير الاجتماعى، وتجسد رؤيتُها ورسالتُها جوهَر الموقف الذى يسعى التعليم الليبرالى إلى خلقه.

عندما تأسست الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية فى عام ١٩٩٢ التى كانت فى البداية تقدم برنامجا للدكتوراه بجانب برنامج جامعى، أيدتها كل من وزارة التعليم وأكاديمية بيلاروس للعلوم Belarus Academy of Science وغيرها من

المؤسسات العامة كخطوة ذات أهمية حيوية نحو إعادة ربط بيلاروس بتقاليد التعليم الأوروبية الغربية على نحو يجسد أسس ثقافة مدنية ديمقراطية. ومع تطور الجامعة عُقدت عليها آمال كبيرة فى قيادة بيلاروس لدخول عملية بولونيا التى أطلقها الاتحاد الأوروبى بغرض تنسيق النظم التعليمية للدول الأعضاء.

عندما وصل لوكاشينكو إلى السلطة، تلاشى هذا الأمل، وواجه الأستاذ ميخائيلوف، وهو أستاذ الفلسفة الذى لم يكن يتوقع أبدًا لعبه دور متحدٍّ الدولة، هو وزملاؤه مهمة متزايدة الصعوبة تتمثل فى تحقيق رسالة الجامعة. فأعضاء هيئة التدريس والطلاب والرأى العام كانوا يتوقعون كلهم من الجامعة تقديم نموذج للقيم المشمولة صراحةً وضمنًا فى رسالتها. وبحلول عام ٢٠٠٢، اضطر المجتمع، وبخاصة مجلس الأمناء، إلى التوصل إلى كيفية تقديم نموذج لهذه القيم دون فعل شىء قد يؤدى إلى إغلاق الجامعة. كانت كل خطوة رائدة تتخذها الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية تصطدم حتمًا مع جهود لوكاشينكو المضادة المستمرة. كان مجرد وجود الجامعة بمثابة بيان عميق لمواطنى البلد، وهذا وحده جعل الجامعة تمثل تهديدًا لحكومة تزداد استبدادًا يومًا بعد يوم. وفى عام ٢٠٠٣ وفى تحرك لزيادة سيطرة الدولة السياسية على الطلاب، استغل النظام الحاكم تغيرًا مفاجئًا فى السياسة ليقلّص بشدة الحقوق والحرية الأكاديميين. فأعلنت وزارة التعليم أن جميع المؤسسات التعليمية الجامعية ستُجدد تراخيصها فى ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ وكان المقصود من هذه الصدمة فصل التعليم العالى البيلاروسى عن التأثير الخارجى واستعادة مستوى من سيطرة الدولة يذكر بالعهد السوفيتى.(٣)

فى أثناء هذه العملية، وفى ٢١ يناير ٢٠٠٤. اتصل وزير التعليم ألكسندر رادكوف Alexander Radkov هاتفيًا بالأستاذ ميخائيلوف، وبعد تهنئته على كمّ ما أنجزته الجامعة، قال له إنه سيكون من الأفضل للجامعة لو استقال من منصبه. فرفض الأستاذ ميخائيلوف، كما رفض مجلس أمناء الجامعة النزول على طلب الحكومة. شرح الأستاذ ميخائيلوف لى بأسلوب مخفّف ومؤثر: "لا بد أن يتخذ أحدٌ موقفًا".(٤) كان تحدٍّ فردٍ الحكومةَ بحقّ مثالاً واضحًا على اتخاذ موقف، وعواقب مثل هذه الأفعال قد تكون وخيمة. ومن بعض النواحى، كانت هناك

بالفعل عواقب خطيرة بالنسبة للأستاذ ميخائيلوف، حيث أصبح من غير المحتمل آنئذ أنه يستطيع العودة إلى بلده، ويقينًا لا يستطيع ذلك كرئيس جامعة عاملة. كان كرئيس للجامعة يتمتع بكامل تأييد مجلس الأمناء ومجتمع الجامعة. فقد كان الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملون يدركون جيدًا ما كان على المحك، كما عرَّضوا أنفسهم للخطر عن طيب خاطر. فخلال اثنتى عشرة سنة فحسب، استطاعت الجامعة إرساء حسّ قوى بقيم الحرية الأكاديمية، وهب الطلاب والمجتمع الجامعى بأكمله "للدفاع بشجاعة عن الرئيس ورسالة الجامعة والقيم الجوهرية للثقافة الأكاديمية".(٥) وفى ٩ فبراير ٢٠٠٤، أخبر الأستاذ ميخائيلوف وزير التعليم أنه يرفض دعوة الوزير لتخليه عن منصبه.

وبعد هذه الجهود لتخويف الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، بدأت الوزارة تُخضعها لعمليات تفتيش مكثفة ومتكررة، لكن دون العثور على أية مشكلة أو مخالفة. وفى أبريل ٢٠٠٤ ودون أى تفسير، أخرّت الوزارة تجديد رخصة الجامعة لمزاولة نشاط تعليمى. يظن الأستاذ ميخائيلوف أن الحكومة كانت تأمل إغواء الجامعة لمواصلة نشاطها فى أثناء هذا التأخير، وبذلك تخلق موقفًا يمكن أن يتم فيه إغلاق الجامعة بسبب مخالفة بيروقراطى؛ حيث إنها تعمل دون ترخيص. وقد استجاب ميخائيلوف لذلك بما وصفه أنه أصعب قرار اتخذه على الإطلاق وذلك بإغلاق الجامعة. وأدى ما نتج عن ذلك من مظاهرات وناشطية طلابية إلى إصدار ترخيص مدته خمس سنوات فى ٧مايو ٢٠٠٤.

إلا أن الصراع بين الحكومة والجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية لم ينته عند هذا الحد، بل أصبح مباشرًا بشكل أكبر. ففى ١٩ يوليو ٢٠٠٤ أرسل وزير التعليم إنذارًا للجامعة يطالب فيه بالاستقالة الفورية لرئيسها وإلا فلن تُحمد العواقب. فرفض مجلس الأمناء. وعندها انتهجت الوزارة أسلوبًا جديدًا، حيث أمرت الجامعة بإخلاء مبناها المملوك للحكومة فى ٢١ يوليو ٢٠٠٤ ثم "بعد بضعة أيام (فى ٢٧ يوليو ٢٠٠٤)، سحب وزير التعليم ترخيص الجامعة لممارسة النشاط الأكاديمى للعجز فى الأماكن اللازمة لقاعات الدروس والمكاتب".(٦) ساند الطلاب

خلال هذه الفترة بنشاط كلاً من الجامعة ورئيسها. وقد وصفوا دورهم بشىء من عدم البراعة، لكن بشعور أكيد بالفخر قائلين:

عندما كانت تجتاح موجةٌ من تفتيشات التراخيص والاعتماد الجامعةَ الأوروبية للعلوم الإنسانية، كان كل طالب وطالبة يبذل قصارى جهده لعدم تلطيخ اسم الجامعة الجيد بالتقديرات المنخفضة. وبعد عدة أشهر من الجهود الدءوبة والعمل الشاق والليالى الطويلة، أحبط الطلاب مساعى السلطات المختلفة لإلقاء اللوم على الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية بسبب تدنٍّ مستوى التدريس بها. كان الطلاب يجيبون إجابات محددة وواثقة خلال الاختبارات والامتحانات. لقد وضع أمامنا تحدٍّ فتصدينا له بكرامة."(٧)

فى شهر يوليو أطلق الطلاب احتجاجات عامة، وفى شهر أغسطس أطلقوا سلسلة من المظاهرات الخاطفة، حيث كانوا يتجمعون لمدة ١٥ دقيقة فى مكان عام ثم يختفون قبل أن تتمكن السلطات من الاحتشاد. وعلى الرغم من ذلك، تمكنت السلطات من احتجاز بعض الطلاب؛ لأن شرطة مكافحة الشغب كانت دائمًا متمركزة فى أماكن قريبة.

فى سبتمبر ٢٠٠٤ أقرّ لوكاشينكو فى النهاية، فى أثناء حديثه أمام طلاب فى منطقة بريست ببيلاروس، بأن الجامعة أغلقت لأسباب سياسية، مستبعدًا أية مزاعم بخصوص مجريات الأحداث. وعند إغلاق الجامعة، ناشد الأستاذ ميخائيلوف المساعدة الدولية، فكانت الاستجابة فورية، حيث استضافت الجامعات فى أوروبا والولايات المتحدة طلاب الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية لحضور الفصل الدراسى لخريف ٢٠٠٤ تمامًا، كما استضافت الجامعات فى الولايات المتحدة الطلاب عندما اضطرت الكليات بمدينة نيو أورليانز إلى الإغلاق بسبب الإعصار كاترينا. وأدانت الأمم المتحدة والاتحاد الأوروبى والبرلمان الأوروبى وبلدان أحادية مختلفة ومنظمات غير حكومية كلها أفعال حكومة بيلاروس. وفى الولايات المتحدة، كتب كل من جوناثان فانتون Jonathan Fanton رئيس مؤسسة جون دى. وكاثرين تى. ماكارثر John D. and Catherine T. MacArthur Foundation وفارتان جريجوريان Vartan Gregorian رئيس مؤسسة كارنيجى Carnegie Corporation كممثلين عن الهيئات المانحة، خطاب احتجاج إلى ألكسندر

لوكاشينكو. وقد عبر جريجوريان عن قلقه ونوّه إلى أهمية وجود تنوع فى المؤسسات:

أثّر إغلاق الجامعة على أساتذتها وطلابها، وقوّض إيمان كل من الأفراد البيلاروسيين والغربيين بأولوية التعليم العالى فى بلدك، وبعث بإشارة إلى من يؤمنون منا فى الغرب بأهمية تشجيع الشبكات الأكاديمية الدولية مفادها أن حكومة بيلاروس تفضل ضيق الأفق على الارتقاء بالتعاون الدولى. وأنا كرئيس سابق لإحدى أعرق وأشهر الجامعات الأمريكية الخاصة (جامعة براون)، أعى تمامًا الفوائد التى تعود على المجتمع من وجود بيئة تعليمية متنوعة. لقد تمكنت الولايات المتحدة من الارتقاء بالبحث الأكاديمى والابتكار العلمى فى المقام الأول نتيجة وجود المؤسسات الخاصة والحكومية على حدٍ سواء. ولقد كان المهتمون منا بمستقبل دول الاتحاد السوفيتى السابق يأملون فى جنى هذه الدول فوائد مماثلة من خلال تبنٍّ نهج منفتح فى التعليم والبحث العلمى. إن موقف الحكومة تجاه الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية يشكّك فى التزام بيلاروس بالتعليم الحر المنفتح.

وإن مؤسسة كارنيجى باقية على التزامها بتعزيز المؤسسات التعليمية على الصعيد الدولىّ. ونضم صوتنا إلى صوت اللجنة الوزارية التابعة لمجلس أوروبا، التى صرحت بأن إغلاق الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية يمثل انتهاكًا للمبادئ الأساسية للاتفاقية الثقافية الأوروبية التى وقعت عليها بيلاروس. ولا يفوتنا فى هذا المقام أن نشيد بعزيمة أساتذة الجامعة وموظفيها وطلابها وإصرارهم على الاحتفاظ بمكانتهم المشروعة فى المجتمع البيلاروسى.(٨)

فى ظل هذه المساندة ومع شجاعة والتزام مجلس الأمناء ومجتمع الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية والمجلس الاستشارى الدولى، والحكومة الليتوانية على وجه الخصوص، تمكنت الجامعة من الافتتاح فى فيلنيوس كجامعة "شبكية" network university فى يونيو ٢٠٠٥ ومن خلال دعم الاتحاد الأوروبى وليتوانيا، أصبحت الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية معترفًا بها ومعتمدة

كجامعة جديدة فى مارس عام ٢٠٠٦ بعد سنة واحدة فقط من إغلاقها الجبرى فى بيلاروس. وما زالت المؤسسة الانتقالية، وهى الجامعة الأوروبية الدولية للعلوم الإنسانية، قائمة وتقدم دورات بنظام التعلّم عن بعد على شبكة الإنترنت. وتشمل خطة الجامعة الجديدة تعليمًا داخل الحرم الجامعى فى فيلنيوس، وتقديم الدورات والمواد التعليمية عن بعد من خلال اتفاقيات تعاون مع جامعات أخرى، وتقديم دورات دراسية لمواطنى بيلاروس عبر الإنترنت.

المفارقة الكبرى التى تكمن فى هذه القصة أن ألكسندر لوكاشينكو كان لديه التوقع ذاته بشأن كيفية تقديم الجامعة نموذجًا للقيم المتضمنة فى رسالتها، تمامًا كالذى كان لدى مجتمع الجامعة. لقد أرعبته فكرة وجود جامعة للفنون الحرة تمارس نشاطها داخل الدولة، لذا أغلقها قبل أن تتمكن أى من أفعالها من تحدٍّ سلطته. كان خوفه من الجامعة شكلاً مكثفًا من أشكال احترام قوتها ورسالتها، وإنْ بطريقة منحرفة.

واجهت الأستاذة جورلى والأستاذ ميخائيلوف ومجتمعاهما الأكاديميان تحديات تفوق بكثير ما واجهه أى من القادة الأكاديميين الأمريكيين ومجتمعاتهم فى العقود الأخيرة. إن إعجابى شديد بما فعله مجتمعاهما وما يحاولان تحقيقه، وأحيى قيادة هذين المجتمعين. إنهما يمثلان فى الأساس فى جوهرهما معنى تعليم الفنون الحرة بالنسبة لمجتمع ديمقراطى، ويضعان معيارًا لا بد أن تضعه كل مؤسسات التعليم الليبرالى فى اعتبارها. وإن فى قصتيهما لبرهان على منتهى التعقيد الذى ينبع من الارتقاء لمستوى التوقعات التى ينبغى أن تظل فى صميم أية مؤسسة للفنون الحرة.

***

يخلق تقديم نموذج للأهداف والقيم المبينة فى رسالة المؤسسة تحديات معقدة، حتى فى سياق غير استثنائى كسياق التعليم فى الولايات المتحدة. وتوفر الأمثلة الأقل تطرفًا بطريقة أو بأخرى اختبارًا أدق للمبادئ، وإننى فى هذا السياق استخدم خبراتى الشخصية فى هامبشاير. فلأنها خبرات عادية، يسهل

استيعابها، لكنها فى الوقت نفسه تقدم نظرة ثاقبة على أهمية تقديم نموذج للسلوك وتحدٍّ السلطة.

فى أكتوبر ٢٠٠١، أى قبل عطلة أسبوع للأهل والأصدقاء السنوية بالكلية بثلاثة أيام، وبعد مرور شهر على هجمات الحادى عشر من سبتمبر الإرهابية فى الولايات المتحدة، جاءتنى نانسى كيلى Nancy Kelly مستشار أول رئيس الكلية، فى مكتبى وعلى وجهها نظرة أصبحت أعرف معناها بعد عشر سنوات من العمل مع مربية موهوبة ومستشارة حكيمة. كان ذلك اليوم على وشك أن يصير واحدًا من الأيام الطويلة التى يعرفها رؤساء الجامعة حق المعرفة، وخاصةً فى مجتمع يتقبل فيه الطلاب مسؤولية تحدٍّ رموز السلطة عندما يشعرون بأن الظروف تتطلب ذلك. والواقع أننا كنا على وشك أن نشهد فصل دراسى خريفى طويل جدًا لا مجرد يوم واحد طويل. ومع ذلك فإن تلك المناسبة صارت أيضًا من الأوقات التى كنت فيها فخورًا أشد الفخر بمجتمع كلية هامبشاير.

أبلغتنى السيدة نانسى بأن المكتب الصحفى بالكلية تلقى للتو اتصالاً من نظيره بكلية أمهرست Amherst College وهى كلية شريكة فى اتحاد الكليات الخمس. نبهنا زملاؤنا فى أمهرست إلى أن مجموعة طلاب من "كليات وجامعات أخرى" (رفضوا جميعًا الإفصاح عن أسمائهم عدا واحدًا) نظموا لتوّهم مظاهرة مضادة عقب مسيرة فى كلية أمهرست وُصفت إعلاميًا بأنها مسيرة "وطنية" دعمًا لضحايا هجمات الحادى عشر من سبتمبر. لم يعترض الطلاب المسيرة، بل انتظروا لحين انتهائها ثم أخذوا على الفور يرددون الشعارات التى رافقها حرق العلم الأمريكى. وكان الطالب الوحيد الذى أفصح عن اسمه طالبًا فى هامبشاير.

كان الطلاب المشاركون فى المظاهرة المضادة يعلمون بوجود تغطية صحفية كبيرة؛ لأن المسيرات الوطنية فى الأحرام الجامعية فى الولايات المتحدة، وخاصةً فى نيو إنجلند، نادرة إلى حدّ ما. كان المتظاهرون يعارضون تزايد احتمالات القيام بعمل عسكرى أمريكى فى الخارج، وقرروا استخدام مسيرة كلية أمهرست كخلفية للإعلان عن وجهات نظرهم. وقد نالوا الاهتمام الذى أرادوه، وتصدّر

خبر حرق العلم الصفحة الأولى صحيفة بوسطن جلوب Boston Globe فى اليوم التالى. وبما أن الطالب الوحيد الذى صرح باسمه كان مقيدًا بكلية هامبشاير، أبلغتنا أمهرست باحتمال اتصال الصحافة بنا. تأوهت عند سماعى الخبر لإدراكى مدى خطورة ما كنّا مقبلون عليه. لم يخامرنى شك أنا ولا نانسى كيلى أن معظم الطلاب المشاركين فى المظاهرة المضادة، إن لم يكن كلهم، طلاب بهامبشاير. فمن المحاور القوية لمنهج هامبشاير الدراسى مناهضةُ الإمبريالية، وهو ما أتاح خلفية لحجّةٍ لضبط النفس فى الانتقام الأمريكى. وكانوا قلقين من أن الرد على أحداث الحادى عشر من سبتمبر سيكون أكثر تعقيدًا وقسوة مما يلزم، بما فى ذلك التوسع فى الشرق الأوسط لحماية المصالح النفطية الأمريكية.

كانت المشاعر جريحة بعد الحادى عشر من سبتمبر، وكان مفهومًا أنْ سيكون صبر جماهيرى قليل على "الاحتجاجات" التى تشكك فى السياسات الأمريكية التى تربطها أية علاقة بالحادى عشر من سبتمبر. أقل ما يقال إننى لم أكن سعيدًا بتطفل طلابنا على فعاليةِ كليةٍ أخرى واستغلالهم إياها لإبداء احتجاجهم لا لشىء إلا لعلمهم أن الصحافة ستكون هناك. ولقد أفزعنى أكثر حرقُهم العلم، لا لأنهم لم يكن لهم الحق فى ذلك، بل لأننى لم أكن أرى أن هذا الفعل ملائم أو فعَّال فى ظل تلك الظروف. وكما كتبت أقول لاحقًا، فإن هذا العمل كان بيانًا مبالغًا فيه وغير مبرر نتيجة الظروف، ولم يكن ذكيًا من الناحية التكتيكية فى ذلك الوقت.

بدأت أنا والعاملون معى نفكّر مليًا فى كل ما سنواجهه. فهامبشاير لا تتطوع بتقديم معلومات عن طلابها، لكنها ستؤكد ما إذا كان شخص ما مسجلاً كطالب بها أم لا، بما أن دليل الكلية وثيقة عامة. كنا نعلم أن الصحافة ستتصل بكل مؤسسة عضو باتحاد الكليات الخمس لمعرفة ما إذا كان الاسم الموجود لديها لطالب مقيد بها. وقد اتصلوا بالفعل، فأكدنا لهم أن طالبًا بهذا الاسم مسجل بهامبشاير. كنا نعلم أن القصة ستظهر فى الأخبار فى تلك الليلة وفى اليوم التالى، وهو ما حدث بالفعل. لكن فى عصر ذلك الأربعاء، لم يسعنا سوى تخمين ما نحن مقبلون عليه. توقعنا أننا سنُضطر للرد على الجمهور، وعلى مجتمعات

الكليات الخمس، وكلية أمهرست، وهامبشاير، وبالأخص على الأهل والأصدقاء الذين سيزورون الكلية خلال اليومين القادمين. تحدثنا بإيجاز، ونبهنا العاملين الآخرين بالكلية إلى ضرورة استعدادنا للردّ وللمبادرة على السواء، أما فى الوقت الحالى فعلينا جمع المزيد من المعلومات والانتظار حتى نرى ما تقوله الصحافة.

فى صباح اليوم التالى تنفسنا الصعداء، حتى فيما كنّا نتفكر فى مشكلة أشد صعوبة. فكل المقيمين فى المنطقة المحيطة كانوا يعرفون أن معظم المشاركين فى المظاهرة المضادة طلاب بهامبشاير، لكن مقالة صحيفة بوسطن جلوب خلّفت - دون أن يذكر ذلك صراحة - انطباعًا بأن الخبر يخص كلية أمهرست؛ بما أن الحدث وقع داخل حرم أمهرست. نوّه الخبر إلى أن الاسم الوحيد الذى ذُكر يتطابق مع اسم طالب بكلية هامبشاير وأيضًا مع اسم طالب بجامعة ماساتشوستس University of Massachusetts كان مسجلاً بالجامعة فى بداية الخريف لكنه لم يعد طالبًا هناك. كان بإمكان الجامعة فى حديثها مع الصحافة أن تقول ببساطة إن طالبًا بهذا الاسم لم يُسجَّل بها، مما يترك أصابع الاتهام تشير إلى هامبشاير، لكن لعلمها بوجود اسم مشترك مع هامبشاير، فإنها اكتفت بنفى وجود طالب مسجل بها بهذا الاسم، وبهذا يستحيل على المراسل معرفة الكلية التى ينتمى إليها الطالب. ويُحسب للمراسل أن كل ما نُشر هو التشابه فى الأسماء. وبهذا نجت هامبشاير من الدعاية الصعبة المبدئية.

كان بإمكانى ترك المسألة عند هذا الحد، لكن هامبشاير مسؤولة عن تصرفات طلابها. وما كان ينبغى للكلية أن تترك أمهرست أو جامعة ماساتشوستس تتعامل مع حادثة حرق العلم. وعلى القدر نفسه من الأهمية أن مجتمع هامبشاير كان يتوقع منى "الإدلاء بتعليق". فالطلاب يريدون معرفة رأيى فى القضية الأساسية وفى الاحتجاج نفسه. باختصار، كانت فرصة للتعليم.

فى غضون يوم واحد، كانت لدى معلومات تكفى لمعرفة أن معظم المحتجين كانوا من هامبشاير. على الرغم من احترامى كون الطلاب يتحدّون المجتمع كى يفكر بشكل أكثر عمقًا فى استجابة أمريكا لأحداث الحادى عشر من سبتمبر، شعرت أن علىّ الاعتراض على الوسيلة التى استخدموها لتحقيق هذا الهدف.

كنت أعلم أيضًا أن أسئلة كثيرة ستوجَّه إلىّ عن الواقعة فى عطلة الأهل والأصدقاء، كما أن ابنتى، التى كانت تعيش فى مجتمع أكاديمى وتصادف وجودها فى البيت مع الأسرة، كانت تحثنى على الرد علنًا وفورًا. قررت أن أكتب خطابًا للمحتجين. وللتصدى للقضية وجهًا لوجه، قررت تلاوة هذا الخطاب حلال الملتقى الافتتاحى لعطلة الأهل والأصدقاء ونشره كذلك على المجتمع المحيط والجمهور ككل:

خطاب مفتوح إلى الطلاب الذين تظاهروا فى حرم كلية أمهرست فى ١٨ أكتوبر ٢٠٠١.

لقد كتبت للتو خطابًا عموميًا موجهًا إلى كل من يكتبون إلىّ أو إلى كلية هامبشاير ويدينونكم جماعيا أو فرديا على المظاهرة الاحتجاجية التى قمتم بها فى حرم كلية أمهرست فى الثامن عشر من أكتوبر. بعد أن دافعت عن حقكم فى الاحتجاج على السياسات الحالية فى أفغانستان، وبعد أن دافعت عن تشجيع هامبشاير الناشطيةَ الطلابيةَ سعيًا إلى تغيير اجتماعى بنَّاء، أكتب إليكم تعبيرًا عن خيبة أملى العميقة للوسيلة والمكان والأسلوب الذى اخترتموه لهذا الاحتجاج. وبينما أكتب هذه الكلمات، لا أعرف يقينًا إلا أن واحدًا منكم ينتمى إلى مجتمع هامبشاير، لكن هذا لا يهم. أيا كنتم، وأيًا كان المكان الذى تنتمون إليه، أتمنى أن تتعلموا شيئًا من هذه التجربة.

حرق العلم من أشد وسائل الاحتجاج السلمى تطرفًا التى يمكن أن يستخدمها مواطن أية بلد. فالعلم، كرمز، ملك لكل المواطنين على حد سواء، لا لحزب معين ولا لسياسة معينة، ولا حتى للحكومة. إنه تعبير عن أفضل طموحات وقيم الثقافة الجماعية للبلد الذى يمثله. وهكذا فعندما تحرقون العلم، فأنتم ترفضون حتمًا كل مواطن آخر رفضًا مطلقًا. وبذلك إنه فى الواقع شكل متطرف من أشكال التصنيف أو التنميط الذى لا يمايز بين أحد وأحد. إننى أدافع عن حقكم فى الاحتجاج بهذه الوسيلة، لكنى أرفض بشدة تصنيفكم الحتمى.

إن تصرفكم دليل على أن تأييدى العَلَمَ يعنى أننى أؤيد كل سياسات الولايات المتحدة، لكن ليس الحال هكذا. أنا أؤيد قيم مجتمعنا وطموحاته، مهما شاب

وسيلة تحقيقها خلل، حتى عندما يكون هذا الخلل مأسويا، مثلما كان الحال مع الرقّ أو عندما أطاحت حكومتُنا حكومةً منتخبة ديمقراطيا فى جواتيمالا. العلَم ليس ملكًا لحزب ولا للحكومة، وبالتأكيد لا ينبغى أن يُنظر إليه كرمز لأية سياسة معينة لهذه الحكومة، وهى نقطة من الأهمية بمكان أن يتذكرها جميع الأطراف مهما كانت مواقفهم حيال القضايا كلها. إن من يستبيحون العلَم كعمل من أعمال الاحتجاج ينبغى أن يدركوا مَن يرفضون. وإن مَن يلوحون بالعلَم بقوة علامةً على التأييد يتحملون مسؤولية مماثلة أن يدركوا أنه يجسّد مُثلاً يشوب وسائل تحقيقها خللٌ حتى وإن كنا نحتفى بها بقوة وكما ينبغى.

إنى أعترض على المكان الذى اخترتموه لاحتجاجكم. فمن قاموا بتنظيم مسيرة أمهرست عبروا تمامًا وبدقة بالغة عن هذا المعنى، معنى أن العلم للجميع، وأنه يعنى أشياءً مختلفة لمختلف الأفراد. لقد أرادوا اعتناق كل تلك المعانى كأمارة واضحة على دعم بعضهم بعضًا. كانوا يحاولون مد يد العون لمن يشعرون بالخوف، لمن يشعرون بالوحدة، لمن يشعرون بالقلق والارتباك، لمن يؤيدون مختلف السياسات ومن يعارضونها، لمن فقدوا عزيزًا لديهم، لمن يعرفون شخصًا فقد عزيزًا لديه. ولقد بذلوا كل جهد لتنظيم هذه الفعالية. وأنتم، يا من يخامركم شعور قوى تجاه هذه القضية، شعرتم برغبة لا تقاوَم للاستيلاء على فعاليتهم، لرفض انفتاحهم لعرض قضيتكم. أنتم ببساطة استوليتم على ثمرة مجهودهم، وهذه استراتيجية احتجاج أثبت الزمن فعاليتها استنادًا إلى مبدأ أن القضية حرجة لدرجة أنه يجب جعل الناس يواجهونها. لكن إن كانت القضية بمثل هذه الأهمية لكم، لِمَ لم تكرسوا الجهد والوقت لإعداد فعالية يمكن أن تكون أنجح بكثير فى جعل المجتمع يعالج شواغلكم. أو لِمَ لم تقيموا فعالية عقب فعالية أمهرست تنشد مساعدة الحاضرين بدلاً من إدانتهم بشكل مطلق. لقد فقدتم أنصار محتملين وتسببتم فى ألم غير ضرورى، خاصةً للحاضرين ولمن فقدوا أحد أهلهم أو أصدقاءهم فى هجمات سبتمبر. إن عواطفكم واضحة، لكن الغاية لا تبرر الوسيلة.

أخيرًا أقول إن طرق احتجاجكم انتهكت العديد من المبادئ التى أسمّيها "مبادئ الخطاب"، وهى مجموعة من المبادئ الضرورية للخطاب فى مجتمع أكاديمى، وهى تشمل مبادئ مثل:

- عرض قضية أقرب ما يمكن إلى الحقيقة.
- ادّعاء وتحمُّل مسؤولية الآراء التى يتم التعبير عنها.
- عدم تحريف الشواهد ولا تزييفها لإثبات أمر ما.
- عدم شخصنة الاختلاف والجدال.
- عدم الاستيلاء على عمل الآخرين دون نسبته إليهم بشكل واضح.
- عدم نسبة المادة أو المواقف إلى غير أصحابها.
- احترام كل الأشخاص، حتى عند الاختلاف معهم فى الرأى، وعدم استغلال الآخرين كوسيلة لتحقيق غاية.
- رفض مقولة إن الغاية ـ بغض النظر عن نُبلها ـ تبرر أى وسيلة تُستخدم لتحقيقها.

إن مبادئ الخطاب بالنسبة للمجتمع الأكاديمى كميثاق الحقوق Bill of Rights بالنسبة للمجتمع الأمريكى ككل. إنهما ليسا متطابقين، لكنهما متساويا الأهمية ولا يمكن لأى مجتمع أكاديمى البقاء دونها تمامًا كما لا يستطيع مجتمعنا البقاء دون ميثاق الحقوق.

ولقد انتهكتم صميم هذه المبادئ، فرغبتم عن تحمل مسؤولية أفعالكم، ولم يؤتَ أحد منكم الشجاعة ـ حسب علمى ـ للإفصاح عن اسمه إلا واحدًا. وأنا بقدر اعتراضى على أفعاله، أحترمه لامتلاكه الشجاعة للدفاع عن قناعاته. لا أستطيع احترام بقيتكم؛ فامتناعكم عن الإفصاح عن هوياتكم يوحى بأنكم مدركو حجم الألم، بل والغضب الذى ستتسبب فيهما أفعالكم. فإذا كنتم مدركى هذا الأثر، فسأشكك حينئذ فى حكمة اختياركم الوسائل والطرق.

بما أننى لا أستطيع توجيه هذا الخطاب إليكم بشكل شخصى، باستثناء شخص واحد، فلا بد أن أجعله خطابًا مفتوحًا، وهى وسيلة كنت أفضل عدم استخدامها؛ لأنها تقلل احتمالات ترك هذا الخطاب تأثيرًا بنَّاءً عليكم. لكن هذا هو هدفى، وسأرحب بفرصة اللقاء بكم يا من تورطتم فى هذا العمل لأناقش معكم ردود أفعالى.

جريجورى إس. برنس الابن

لقد آثرت كتابة هذا الخطاب لعدة أسباب. فقد أرسلنا الخطاب إلى مجتمع كلية أمهرست لاستخدامه بالطريقة التى يرونها مناسبة بحيث ينأون بأنفسهم عن عمل ليسوا مسؤولين عنه. لم يوجه رئيس كلية أمهرست آنذاك، توم جيريتى Tom Gerety أصابع الاتهام إلى هامبشاير قط، بل تعامل مع الحادث كمجرّد شىء يحدث حتمًا فى أى مجتمع أكاديمى. ومن بين العديد من التعليقات التى تلقيتها من الطلاب والعاملين وأعضاء هيئة التدريس، الإيجابية منها والسلبية على السواء، فإن أشدّ ما أثَّر فىَّ هو تأثير خطابى على من كانوا يشعرون أن الأحداث والمناخ السائد فى الحرم الجامعى أسكتاهم، وهى نقطة ترتبط بشكل مباشر بالقضية التى يطرحها الحياديون بشأن الانحياز الليبرالى فى الأحرام الجامعية.

حسب تعريفات الحياديين، تعتبر هامبشاير ليبرالية، ولائقة سياسيًا، ومنحازة، ولطالما سأل أولياء الأمور عن هذا الوضع من انعدام التوازن، فكنت أجيبهم دائمًا بأن هذا تحدٍّ، وأننا نرحب بمزيد من التنوع فى الآراء، وأطلب منهم تشجيع الطلاب الذين يميلون إلى التحفظ على التفكير فى الالتحاق بهامبشاير، وأُوضح لهم أن الطلاب المتحفظين سياسيًا يجب أن يكونوا مستعدين للدخول فى جدال وأن يرحبوا بتحدٍّ وجهات نظرهم؛ لأنهم سيتلقون تعليمًا فوق العادة بفضل القوة التى سيُضطرون للدفاع بها عن وجهات نظرهم، وأؤكد لهم أن معظم الطلاب سيرحبون بهم ويحترمونهم على الأرجح، وأضيف قائلاً إنى أريد منهم مساعدتى على تحدٍّ آراء من سيتحدّونهم.

كنت أوضح لهم أيضًا أن الشىء حاسم الأهمية فى اختيارهم ليس انحياز الكلية، بل كيفية تقييمنا الطلاب. فهامبشاير تستخدم نظام الحقيبة لتقييم

الطلاب بدلاً من الدرجات. وأبين لهم أن التقييمات فى مثل هذا النظام تركز على تطوير مواطن قوة الطلاب وتقلّص فى الوقت نفسه مواطن ضعفهم أو تقضى عليها، وأن طريقة التى سيتم بها تقييم ابنهم أو ابنتهم شفافة ومتاحة للمستشار الأكاديمى وأعضاء هيئة التدريس الآخرين الذين يطلعهم الطلاب على حافظتهم. فهامبشاير ستوفر ميدان اختبار آمنًا يتعلم فيه أبناؤهم وبناتهم كيفية العمل فى عالم به كل أنواع الانحياز.

إن التحدى الذى كان يواجهنى كرئيس كلية ويواجه المؤسسة أولاً وأخيرًا هو التأكد من أن الطلاب كلهم يعاملون باحترام وأنهم يحترمون بعضهم بعضًا والعاملين بالكلية. لم يكن يحالفنا النجاح دائمًا، ولا يمكن لكلية ولا جامعة أن تنجح دائمًا، لكن الهدف واضح. كان ثمة هدف مكمِّل هو البحث عن طرق ذات مغزى نعطى بها مساحة للطلاب الذين كانت وجهات نظرهم ضمن الأقلية حيال أى موضوع يعكر صفو الحرم الجامعى حاليًا. على سبيل المثال، فى بداية مجيئى هامبشاير، كانت الكلية علمانية بقوة على نحو رأيت أنه يقلل من ثراء الحرم الجامعى. وعندما تركت الكلية، كان الكرسى الوحيد الموقوف عليه أوقاف فى مجال تاريخ الأديان، وكان يوم عيد الغفران عطلة، وكانت هامبشاير وكلية ماونت هوليوك تتقاسمان تكاليف مكتب قسيس مشترك. إن الدعوة التى كانت تمارسها مجموعة صغيرة من الطلاب كانت هى الفارق مرارًا وتكرارًا.

إن مهمة خلق المساحة "الحرة والمنظمة" التى أشارت إليها الدكتورة نيال من قبل لا تنتهى أبدًا، لكن شدة الحاجة يمكن أن تكون انعكاسًا إيجابيًا للحراك الفكرى داخل الحرم إذا كانت أمارة على ضغط الطلاب ضد أى تقليد متَّبع. وما يدعو للسخرية أن أكثر ما أحبطنى بشأن محصِّلة جلسات استماع بنسلفانيا هو أنه لم يكن هناك الكثير من الشكاوى الطلابية من الانحياز. وعدم وجود بلاغات عن حالات كهذه ربما يكون نتاج سلبية ولامبالاة الطلاب بقدر ما يمكن أن يكون نتاج أى شىء آخر.

أتاحت لى واقعة حرق العلَم ما أعتبره لحظة "تعليمية" مثالية استطعت فيها اتخاذ موقف وجذب انتباه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع الخارجى فى

وقت واحد. وأنا أعلم أننى نجحت فى إعطاء مساحة لبعض أفراد هذا المجتمع؛ لأنهم أخبرونى بذلك على وجه التحديد. فقد تساءلت لماذا يقتضى الأمر منى أفعالاً معينة لإعطائهم هذه المساحة، واقترحت أن يسألوا أنفسهم ما إذا كانوا يحتاجون بالفعل إلى مساعدتى أم أنهم يظنون ذلك فحسب. كنت أسأل طلابًا آخرين كثيرين عمّ يجعل بعض أقرانهم يشعرون بتكميم أفواههم وما يمكن فعله حيال ذلك. وكانوا دائمًا يظهرون تأنيًا واهتمامًا فى ردودهم. جرت العديد من هذه الحوارات فى إفطارات الاثنين فى حضور وبمشاركة كلتا الفئتين، مَن كانوا يشعرون بتكميم أفواههم ومن لم يعانوا من هذه المشكلة.

بعد بضعة أيام، ردت مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بخطاب فى صحيفة الكلية يعترضون فيه على موقفى. كان مضمون الخطاب ونبرته فى حدود الحوار المتحضر ويعكسا طبيعة النقاش الذى ينبغى أن يتسم به المجتمع الأكاديمى، باستثناء خطأ واحد فادح، وهو أن الخطاب لم يكن يحمل توقيعًا. لم يكن كتّابه مستعدين لتحمُّل المسؤولية العامة عن محتواه، وكان هذا إخفاقًا خطيرًا بمقاييس مبادئ الخطاب.

ابتسمت عندما اعترفت واحدة من أعضاء هيئة التدريس فيما بعد بتوقيعها على الخطاب. شَكَت أننى كنت الشخص الوحيد الذى وضع حدًا للنقاش لأننى اتخذت موقفًا معينًا، وأننى بصفتى الرئيس أمارس نفوذًا فى غير موضعه. فضحكتُ مشيرًا إلى أنه لا يبدو أن أحدًا آخر من هامبشاير يظن أننى أمتلك ذلك القدر من النفوذ، على الأقل باقى أعضاء هيئة التدريس جميعهم. ربما كان ينبغى على الاعتراض على الافتراض الضمنى بأن رؤساء الكليات لا ينبغى لهم اتخاذ مواقف. لم أفعل آنذاك؛ ربما لأننى كنت ما زلت محبطًا بسبب عدم رغبة من كتبوا الخطاب فى الكشف عن هويتهم.

كان ذلك الامتناع علامة على الإخفاق فى ضوء التعليم الذى تريد هامبشاير وتدعى أنها تقدّمه. فحقيقة أن أعضاء هيئة التدريس الآخرين والطلاب امتنعوا عن توقيع خطاب يعارضون فيه موقفى كانت تشير، بوجه عام، إلى أن هامبشاير

لم تخلق انفتاحًا فكريًا كافيًا ولا لديها التزام كافٍ بمبادئ الخطاب. بل إن هذه الأفعال، بالنسبة لبعض من أتوْها، ربما نبعت من حاجة عاطفية إلى اتخاذ موقف مجازف حيث لا يوجد فيه فعلاً إلا القليل من المجازفة. وأيًا كانت الدوافع، فإن عدم رغبتهم فى الكشف عن هوياتهم تؤكد على الصعوبات التى تنشأ عندما تنخرط المجتمعات فى قضايا عامة صعبة. وفى هذه الحالة، ابتسمت قليلاً لأن "الخوف" من التحدث بصراحة علنًا فى هذه الحالة كان يأتى من هيئة التدريس "الليبرالية".

برزت المرحلة التالية من النقاش فى نوفمبر عندما نظمت مجموعة من الطلاب استفتاءً على مستوى الكلية يدين تدخل الولايات المتحدة فى أفغانستان. وكان أحد دوافعهم رغبتهم فى الارتقاء إلى مستوى المُثل التى يجسدها قرار هامبشاير سحب استثماراتها من الشركات التى تزاول أعمالاً تجارية فى جنوب إفريقيا. كان تعبيرًا عن روح الكلية الذى لم أملّ أبدًا رؤيته حتى عندما كنت لا أشارك الموقف نفسه.

تنص بروتوكولات إدارة هامبشاير على أنه إذا صوتت أغلبية كل أفراد المجتمع (أعضاء هيئة التدريس وعاملون وطلاب) على موقف معين فى استفتاء، تصبح النتائج موقفًا رسميًا للمؤسسة. قام الطلاب بترتيبات للتأكد من تحقيق المستوى المطلوب من المشاركة وحصولهم على الإجابة "الصحيحة". وصاغوا بيانًا، ثم اتبعوا تكتيكًا ذكيًا لكن موضع شك بأن مروا على الغرف غرفةً غرفةً ملتمسين صوت كل فرد فى المجتمع، فكانوا يضعون علامة على اسم الشخص ويسجلون ما يفيد بكيفية استجابته. لم يكن ما جرى هو الاقتراع السرى الطبيعى المرتبط بالاستفتاءات، لكنه لاقى "إقبالاً" وربما أثَّر فى النتائج، ولا ننس أنه لم يكن اقتراعًا سريًا. لم يكن الاقتراع السرى العادى مقرونًا باستفتاء، لكنه أحدث إضرابًا وربما أثَّر فى النتائج، ففى النهاية لم يكن اقتراعًا سريًا. حصل الطلاب على الأغلبية التى يريدونها، وعلى الفور وقبل أن يتمكن الطلاب الآخرون طرح أى أسئلة حقيقية، أصدروا بيانًا صحفيًا فى الخميس الأخير من نوفمبر يقول إن كلية هامبشاير تشجب "رسميًا" غزو أفغانستان.

كان اليومان التاليان هادئين. إلا أننى عندما جئت للإفطار يوم الإثنين، كان هناك طلاب كثيرون ساخطون بسبب الطريقة غير المألوفة التى أُجرى بها "الاستفتاء". وتساءلوا "مَن" الذى ينبغى أن يتحدث باسم هامبشاير و"كيف" سمحتُ لهؤلاء الطلاب بتمثيل الكلية بمثل هذه الطريقة. كانوا يريدون معرفة ما سأفعله به لإعادة الأمور إلى نصابها. أخبرتهم بأننى محبط مثلهم تمامًا بنتائج الاستفتاء، بغض النظر عن كيفية إجرائه. كانوا يعلمون أننى انتقدت علنًا عملية الاستفتاء ومضمونها فى اجتماع مفتوح، وكانوا يعلمون أننى سأظل أنتقد العريضة التى قُدّمت. وأخبرتهم أننى لن أفعل أى شىء آخر بخلاف ذلك، لكن تساءلت عمّ هم فاعلون. ذكّرتهم بأنهم إن شعروا بأن شخصًا ما "اختطف" اسم هامبشاير لاستغلاله فى ما يرون أنه هدف سلبى، فمن حقهم أيضًا إبداء رأيهم بحرّية. فلو تحدثت بالنيابة عنهم، فلن أزيد مشكلة شعورهم بتكميم أفواههم إلا تعقيدًا. لذا شجعتهم على التحدث بحرّية، فبدءوا يفعلون ذلك بشجاعة.

لم أعلم إلا بعد مغادرتى الإفطار أن حادثًا معينًا حث الطلاب على التحدث بحرية ودون خوف. ففى صباح الأحد، ركزت فوكس نيوز Fox News الشبكة التليفزيونية الأشد تحفظًا فى الولايات المتحدة، تحديدًا على "مخابيل" هامبشاير لإدانتهم التدخل فى أفغانستان. وبما أن أحدًا فى الإدارة لم يكن يشاهد فوكس نيوز بانتظام ولا رأى هذا البثّ (ربما يكون هذا مشكلة فى حد ذاته)، لم يخطرنى أحد بما حدث ولا بما يوشك على الحدوث. وقد افترض الطلاب أننى أعرف ما فعلته قناة فوكس، لذا كان يوجد إحساس معين بأن ما جرى فى حوار الإفطار هو معالجة عابرة للموقف.

لدى وصولى مكتبى بعد جلسة الإفطار، أدركت على الفور أن هناك خطبًا ما. كان العاملون قد وصلوا فى الثامنة والنصف صباحًا ليجدوا البريد الصوتى مليئًا بالرسائل الغاضبة التى كان بعضها يعبر عن تهديدات بارتكاب جنايات، بما فى ذلك تهديدات لحياتى، والمئات من رسائل البريد الإلكترونى التى تدين موقف هامبشاير. كان من الواضح أننا دخلنا الدوّامة. كان الطلاب فى الإفطار يعلمون بهجوم فوكس نيوز وكانوا هناك بسبب قلقهم من الإضرار بسمعة الكلية. وعند

رؤيتى بعضهم فيما بعد، طمأنتهم بأن الكلية ستنجو من هذه العاصفة، لكنى أكدت أيضًا على أن مثل هذا التطمين لا ينبغى أن يقلل من رغبتهم فى التحدث بحرّية.

فى وقت لاحق من صباح ذلك اليوم، اتصلت بنا قناة فوكس نيوز لتخبرنا أن مذيعًا وطاقم عمل تليفزيونى يريدون زيارة حرم الكلية، فأجابتهم مسؤولتنا الصحفية إلين توماس Elaine Thomas بأن الرئيس سيسعد بلقائهم وسيكون متاحًا للقاء فى أى وقت شاءوا. افترضت الشبكة أن الرئيس سيرغب فى إجراء مقابلة معه أولاً. أما شعورنا نحن فكان عكس ذلك، حيث كان الزوّار دائمًا معجبين بالطلاب، لذا فسواء أكان هؤلاء الزوار جهات مانحة أم متقدمين للالتحاق بالكلية أم وسيلة إعلامية غير متملّقة، كنا نرغب دائمًا فى توجيه أى اهتمام إلى الهيئة الطلابية بهامبشاير. فأجابتهم السيدة توماس بقولها إن الطلاب هم مَن قدموا العريضة، لذا ينبغى إجراء مقابلة معهم أولاً. اندهشت الشبكة التليفزيونية وقالت إنها لا تستطيع تحديد وقت معين للقائى إن لم يبدأ المذيع بالحوار معى. فردت السيدة توماس بقولها إننى سأكون متاحًا للقائهم فى أى وقت بإخطار مسبق قبل الموعد بخمس عشرة دقيقة، وهو تقريبًا الوقت الذى يلزمهم لتجهيز الكاميرا فى مكتبى. وافقت القناة أخيرًا واتصلت بالطلاب مقدمى العريضة، الذين وافقوا، بناءً على اقتراح المسؤولة الإعلامية وفى تصرف منهم يستحق الإشادة، على لقاء قناة فوكس شريطة أن توافق القناة أيضًا على إجراء حوار مع الطلاب الذين يحشدون المعارضة للموقف "الرسمى".

وافقت قناة فوكس، ووصلت المذيعة هيذر نويرت Heather Nauert (التى تعمل الآن فى محطة آى بى سى ABC) صباح خميس تتساقط فيه الثلوج والتقت الطلاب وصورت قناة فوكس نيوز فى حرم الكلية حتى وقت العصر. جاءت المذيعة أخيرًا مكتبى نحو الثالثة عصرًا، وحتى قبل وضع الكاميرات تساءلت: "هل كان طلاب هامبشاير هكذا دائمًا؟" لم أعرف يقينًا ماذا تقصد بـ"هكذا"، لكنى أجبتها بثقة: "نعم". فأضافت بقولها إنها أعجبت بهم جميعًا. ثم بدأت الحوار الرسمى ثم وجهت لى أخيرًا السؤال الذى كنت أتوقعه منها: "ما رأيك فيما فعله

طلابك؟" كانت هذه محاولة نمطية لخلق موقف تخرج منه القناة رابحة فى كل الأحوال ويخرج منه الضيف خاسرًا فى كل الأحوال. فلو قلت إننى أؤيد الطلاب، فأنا واحد من "المتطرفين" الذين أدانتهم فوكس، ولو انتقدت الطلاب، فسأكون بذلك أدين طلابى علنًا.

باغتتها إجابتى، حيث قلت إننى فخور بأن الطلاب استطاعوا اجتذاب شبكة كبيرة لتغطية أفعالهم، وأشرت إلى مدى امتنانى لقناة فوكس؛ لأنها كانت بذلك تساعدنا على تقديم تعليم واقعى لا يقدر بثمن لطلابنا. كنا نريد أن يتخذ طلابنا مواقف قوية تجاه القضايا المهمة مهما كانت هذه المواقف مثيرة للجدول فى أعين البعض. كنا نريدهم أن يدركوا أن اتخاذ مثل هذه المواقف قد تكون له عواقب معقدة. فتغطية قناة فوكس للخبر - بغض النظر عما إذا كانت تدين الكلية وطلابها أو تثنى عليهما- ستكون لها نتائج فعلية، ومن ثم فقد كانت القناة بذلك تساعدنا على خلق تجربة تعليمية فعَّالة. بالإضافة إلى ذلك، عبرت لها عن مدى فخرى بالطلاب لأنهم جعلوا قناة فوكس نيوز تغطى الخبر، وأننى شاكرٌ لمساعدة الشبكة إيّانا على النهوض بأهدافنا التعليمية. قطعت المذيعة الحوار لأن ردى فاجأها كما أظن. ثم مضينا إلى حوار صريح ومنفتح عن معنى تعليم الطلاب المشاركة. التقط لى فريق التصوير بعض اللقطات الثابتة وأنا أجلس خلف مكتبى ثم انصرفوا.

أُذيع اللقاء فى السادسة من مساء يوم جمعة فى شهر ديسمبر ضمن برنامج "القصة الكبرى" The Big Story وهو أكبر برنامج إخبارى مسائى تذيعه الشبكة. أظهر الفيلم مجموعة من الطلاب يتكلمون بطلاقة معبرين عن آراء معارضة، بالإضافة للقطات لحرم الكلية مع تعليق تناول النقاش الدائر داخل الحرم. لم تكن هناك صورة أفضل من ذلك يمكن أن تظهر عليها الكلية وطلابها. بعد ذلك عاد البرنامج إلى الاستوديو، حيث كانت هيذر جالسة مع المذيع جون جيبسون John Gibson حبست أنفاسى وعلمت أن هامبشاير ستتعرض مرة أخرى لوقت عصيب. منذ الهجوم الأول وهناك إشارة إلى هامبشاير كل يوم تقريبًا، وفى بعض

الأحيان تكون الإشارة مفصلة. بدأ جيبسون بعبارات تزدرى أولئك "المخابيل" فى هامبشاير. لم تشارك السيدة نويرت فى هذا الهجوم العدوانى، وردت على المذيع بقولها: "لا بد أن تدرك أن هؤلاء طلاب يا جون. إنهم متحمسون لمواقفهم. لا لوم على الطلاب؛ فالأساتذة هم الذين ضللوهم".(٩) فضحكت عند سماعى ذلك، فلم يكن إلقاء اللوم على الأساتذة لتضليلهم الطلاب ذا أهمية إخبارية؛ فالكل كان يلقى باللوم على الأساتذة الليبراليين، والكل كان "يعلم" أن الأساتذة ليبراليون. هذا خبر قديم.

أظن أن السيدة نويرت أُعجبت بجدية الطلاب والتزامهم حتى إنها لم تشأ أن تدينهم. لم يبدُ لى أن من اللائق أن أكتب إليها لأشكرها، لكنى آمل أن تقرأ هذه السطور يومًا ما. فأنا أكن لها احترامًا شديدًا، حيث قدمت لطلابنا تعليمًا قيّمًا بالمثل الذى ضربته بحرفيتها، وذلك باستعدادها لتغطية الموضوع وأخذها الطلاب كلهم، بمن فيهم مَن تختلف معهم فى الرأى على محمل الجد. لقد ضربت مثلاً إيجابيًا لاحترام الفكر المستقل حتى فيما ألقت شبكتها مثل هذا الحوار الصريح فى سلة المهملات وعززت طوفان رسائل الكراهية.

غمرت آثار هذا الطوفان الكلية طيلة الفترة المتبقية من العام الدراسى، حيث كانت الكلية ترد على كل رسالة بريدية إلكترونية ورسالة بريدية تضمنت عنوان مرسلها. فكنا نرد على الرسائل العقلانية بردود عقلانية. أما الرسائل الملتهبة وغير المعبّرة، فكنا نكتفى بأن نطلب من مرسلها قراءة المكتوب على موقعنا الإلكترونى. لم نستطع الرد على رسائل التهديد؛ لأنها لم تكن تتضمن قطّ عنوانًا للردّ. من جانبى، كان لدى الكثير لأشرحه داخل الحرم كخارجه تمامًا، لكن خلال طوال هذه الفترة العصيبة، كانت المؤسسة على الدوام نموذجًا للطريقة التى يمكن، بل وينبغى، أن يسير بها النقاش والخطاب فى شأن القضايا العاطفية والصعبة.

باستثناء من آثروا إخفاء هوياتهم، تصرف المجتمع ملتزمًا بروح مبادئ الخطاب، وذلك كما فعلت السيدة نويرت، على الرغم من أن هذه المبادئ لم تكن

ملزمة لها. كنت فخورًا بالمؤسسة، والأهم من ذلك أننى كنت فخورًا بالطلاب. لقد تعلمنا كلنا مدى صعوبة تقديم نموذج للسلوك الذى نتوقعه من طلابنا. لقد أفزعنى مستوى العداء الذى يكنه عامّة الجمهور لهذه الرسالة. أجرينا مناقشات مكثفة حول ما إذا كان ينبغى علينا إقحام إبلاغ أجهزة الأمن كما كنا نفعل مع التهديدات السابقة على خلفية المواقف التى اتُّخذت فى هامبشاير بخصوص الحقوق الإنجابية. على الرغم من اتخاذنا بعض الاحتياطات، قررت ألا أقحم الشرطة المحلية ولا السلطات الفيدرالية. فبما أن التهديدات جاءت مباشرة عقب برامج تليفزيونية مستفزة، استنتجنا أنها لم تأت بعد تأنٍّ، وأنه سيكون هناك وقت كاف للرد إذا واصل مستوى العداء ارتفاعه. لم أشأ صرف الانتباه عن جوهر النقاش والفرصة التعليمية التى أتيحت، ولحسن الحظ لم تقع أية حوادث. لا يمكن أن أعرف ما إذا كان تحليلنا صحيحًا أم أننا كنا محظوظين فحسب. لا أعرف أن النشاط والتأييد والنقاش المفتوح استمروا وأن تعليمًا ذات معنى قد حدث بسبب ذلك. أما ما أعرفه يقينًا أن الناشطية والدعوة والنقاش المفتوح تواصلت وأسفرت عن قدر كبير من التعلّم.

بعد واقعة قناة فوكس نيوز، وجد المزيد من الطلاب الجرأة للحديث عن الحاجة إلى المزيد من التنوع فى الآراء داخل حرم الكلية. وفى هذه الحالة لم أكن مع التيار السائد فى هامبشاير، وقد شجّع موقفى آخرين على التعبير عن آرائهم. ربما لم يُحدث خلق هذه المساحة فرقًا دائمًا، لكنه أدى فعلاً إلى نقاشات حول الطريقة التى يمكن، بل وينبغى، أن تتبنى بها الكلية رسالة قوية تُعنى بالعدالة الاجتماعية لكنها تخلق فى الوقت نفسه مساحة لمن يعارضون الاتجاه السائد. وعلى الرغم من أننى أودّ يقينًا لو أننى كنت أشد حساسية تجاه تكميم الأفواه الذى حدث، والذى كان من الممكن تجنّبه داخل قاعة الدروس، يظل هذا موضوعًا مطروحًا باستمرار للنظر فيه، وذلك دون أى إحساس بضرورة أن تكون الكلية أقل مشاركةً أو علانيةً فى مواقفها.

وللإنصاف أقول إننى بينما اعترضت على استخدام قناة فوكس الهجوم مقابل البلاغة الإعلامية، فلا أعلم إن كان هناك أى شخص فى قناة فوكس تساءل عمّ

إذا كان يمكن لأى مؤسسة أو ينبغى لها اتخاذ مواقف أم لا. فقد التزم مذيعو الشبكة الصمت حيال الموقف الذى اتخذه طلاب هامبشاير المحتجون. وفى النهاية، لقد اتخذت قناة فوكس نفسها موقفًا واضحًا، ولها الحق فى ذلك. كما تلقينا تأييدًا من شبكات أخرى، حيث تناول برنامج "ماكلافلين جروب" The Mclaughlin Group الذى يذاع على شاشة شبكة بى بى إس PBS هذه القضية، كما اتصلت بنا إليانور كليفت Eleanor Clift وهى معلقة معروفة تحظى باحترام واسع وضيف دائم بالبرنامج (وكذلك والدة أحد طلاب هامبشاير)، للحصول على بعض المعلومات، وبعد أن نُبّهنا إلى ذلك، شاهدنا البرنامج ونحن نحبس أنفاسنا.

فى لحظة مناسبة فى الفقرة، التفت ماكلافلين إلى إليانور كليفت، وقال على شىء من الاستحياء المقصود: "إذًا يا إليانور، أخبرينا عن علاقتك بهذا الموضوع"، وذلك كطريقة لحثها على الكشف عن "تضارب المصالح" الملازم بصفتها "والدة أحد طلاب هامبشاير". لكن قبل أن تتمكن من الحديث، قاطعها أحد الضيوف الآخرين فى البرنامج ليوضح أنه مهما كان الجانب الذى ينحاز له أى شخص، فإنه سعيد لمجرد أن هناك شخصًا يناقش هذه القضايا. كان مثل هذا الشعور نادرًا خلال مجرى هذه الأحداث.

***

على الرغم من الاختلاف التام فى المواقف التى واجهتها كلية هامبشاير والجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، كان هناك تشابه واحد وهو الخوف والعداء اللذان أسفرت عنهما أفعال كل مؤسسة. فمجرد وجود الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية قذف الرعب فى قلب لوكاشينكو، واضطُر الأستاذ ميخائيلوف إلى مواجهة عداء زعيم مستبد بمقدوره استخدام سلطة الدولة دون مساءلة. أما هامبشاير وأنا شخصيًا فلم نواجه إلا تهديدات غير واضحة المعالم من مجهولين، حتى وإن كان من الصعب تقييمها. ومع ذلك، ففى حالة هامبشاير، كان الأشخاص الذين يوجهون التهديدات فيما يبدو تستحوذ عليهم بعض المخاوف غير المبررة مثلما كانت تستحوذ على لوكاشينكو فى تصرفاته ضد ميخائيلوف. فالتسامح مع الاختلاف دائمًا عُملة نادرة.

كان الاستفتاء بشأن أفغانستان حدثًا مهمًا لهامبشاير بفضل ما ترتب عليه وما لم يترتب عليه على السواء. فمثل هذه النقاشات تبدو مختلفة إذا نُظر إليها من خارج الولايات المتحدة ومن منظور المجتمعات غير الديمقراطية. فالأحداث فى تلك المجتمعات والأنشطة الشجاعة التى يمارسها المربّون دفاعًا عن مبادئ التعليم الليبرالى تشتمل على الكثير مما تعلّمه الولاياتِ المتحدةَ. وينبغى على أعضاء مجالس الأمناء والمديرون وأعضاء هيئات التدريس الذين يعارضون مقولة إن الكليات ينبغى أن تقدم نموذجًا للسلوك الذى تتوقعه من طلابها أن يتأملوا بعناية دراسات الحالة هذه.

إن الأمثلة التى تضربها جامعة ناتال والجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية تذكرةٌ لكل المواطنين بأن السكوت نذير خطر. والتعليم الليبرالى لا غنى عنه لسلامة المجتمعات الديمقراطية، وينبغى ألا نبخس مثل هذا التعليم قدره. والواجب انتقاد سكوت الكليات والجامعات وقادتها على القضايا الحرجة أو الصعبة لا الاحتفاء به. ينبغى أن يشعر المربّون بالقلق حيال ما يفعله السكوت بتوقعات الطلاب. فالتوقعات جزء حاسم الأهمية من التعليم ولعبت دورًا بالغ الأهمية فى تشكيل ما حدث فى جامعة ناتال والجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية. بيانات الرسالة مهمّة لأنها تحدد التوقعات، وتقع على عاتق المؤسسات التعليمية ومديريها التزام الدفاع عن الأهداف المنصوص عليها فى هذه الرسالات وأخذها على محمل الجد. يدرك الحياديون أهمية بيانات الرسالات ولهذا يركزون عليها ويسعون لمحو ما يسمّونه الأهداف ذات التوجه إلى الناشطية والدعوة. بيانات الرسالات مهمّة، ولهذا السبب، ضمن أسباب أخرى عديدة، فإن الاحتمال كبير أن تواجه الجامعة الآسيوية للمرأة Asian University for Women التى نتناولها فى الفصل التالى، تحديات تتساوى فى صعوبتها مع ما واجهته الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية.

■■■

الفصل السادس

الجامعة الآسيوية للمرأة

اختطاط مسار جديد والرقى إلى مستويات التوقعات

تستفيد المجتمعات كلها من وجود مؤسسات تعليمية تمثل مجموعة متنوعة من الرسالات. وهذا السيناريو يقينًا مُبشّر بدرجة أكبر من وجود جامعات تتبنى الرسالة نفسها وتتعامل مع جميع جوانب أية مسألة جدلية بـ "توازن". وتنعم الولايات المتحدة بهذا التنوع فى المؤسسات. فلديها اثنان من أفضل أنظمة التعليم الجامعى فى العالم، وهما جامعاتها العامة وجامعاتها الخاصة غير الربحية.(١)

ويعطى التمايز الشديد فى الرسالات فى الولايات المتحدة البلدَ ميزةً تنافسية مهولة؛ لأنه يتيح التعليم لقطاع أوسع من السكان. ويتضمن بيان مجلس التعليم الأمريكى American Council on Education لعام ٢٠٠٥ بشأن قيمة المنظورات المتنوعة، والذى كثيرًا ما يستشهد به أنصار الحيادية، فقرةً كثيرًا ما يتجاهلونها:

يتميز التعليم العالى الأمريكى بتنوع شديد فى مؤسساته، ولكلٍ رسالتها وغرضها. ويعتبر هذا التنوع سمة أساسية ومصدر قوة فى الوقت نفسه لكلياتنا وجامعاتنا، ويجب تقديره وحمايته. وينبغى للغرض المعين لكل مؤسسة تعليمية، على النحو الذى تحدده المؤسسة ذاتها، أن يهيئ المناخ العام للأنشطة الأكاديمية التى تمارس فى الحرم الجامعى. (٢)

لا يعير ستيفن بولتش Stephen Balch وديفيد هوروويتس David Horowitz فى تأكيدهما على واجب الحياد، قيمة لهذا التنوع فى الرسالات مثلما أعيرها أنا.

إن الحاجة إلى تنوع الرسالات كثيرًا ما تكون هى القوة المحركة وراء إنشاء المؤسسات التعليمية الليبرالية حول العالم. ولقد ساهمت هذه الحاجة فى إنشاء الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، كما كانت القوة المحركة وراء إنشاء الجامعة الآسيوية للمرأة Asian University for Women المقرر افتتاحها عام ٢٠٠٨ بمدينة شيتاجونج البنجلاديشية. ويعمل مجلس إدارة الجامعة على خلق مؤسسة تفتح ذراعيها للنساء من جميع الطبقات والجنسيات والديانات فى آسيا (وخاصة جنوب آسيا)، وتساعد النساء على الحصول على حقوق متساوية فى ثقافاتهن ومجتمعاتهن.[٣] وجامعة من هذا النوع تكاد تكون فريدة من نوعها بين المؤسسات الآسيوية للتعليم العالى. ولا شك أن رسالتها المتمثلة فى توفير تعليم ليبرالى لأى امرأة مؤهلة سيتحدى الأعراف، إن لم يتحدى سلطات بعينها. وستكون دراسة حالة لافتة للنظر حول أهمية الرسالة، وتحدٍّ الوفاء بالتوقعات، وكيف تكون الجامعة مشاركة، واستحالة كونها جامعة محايدة. أما مراقبتها وهى تتطور وتعمل لأجل الوفاء بالتوقعات التى خلقتها برسالتها فسيقدم دروسًا ثمينة لجميع الجامعات.

عندما التقيت كمال أحمد رئيس مؤسسة دعم الجامعة الآسيوية للمرأة فى ٢٠٠٦ سألته مباشرة عن الباعث وراء تأسيس جامعة جديدة فى بنجلاديش، فكانت إجابته بسيطة ومباشرة: إنه "التسامح". ونوّه بانفعال إلى حقيقة أنه لا توجد جامعة فى جنوب آسيا حدث أن استقطبت طلابًا من كل الديانات والعرقيات والطبقات الاجتماعية. وهم بتركيزهم على النساء، كانوا يركزون على فئة هى ـ بغض النظر عن كل تلك التقسيمات ـ محرومة فى كل أرجاء المنطقة. ومن الصعب هنا أن نتخيل رسالة أخرى يمكنها تحدٍّ تقاليد أكثر أو سلطات كثيرة جدًا أو يمكنها إنجاز الكثير جدًا بمحاولتها بناء مجتمعات سليمة.[٤]

خلال تاريخه المهنى فى أعمال التنمية الدولية بالمنطقة، انتهى كمال أحمد إلى أنه يجب على الجامعة أن تكون قوة للتغلب على الإحساس القوى بـ"الآخر" فى

مجتمعات جنوب آسيا. فقد كان تعيين المجتمع فى كثير من ثقافات هذه المنطقة يستند إلى الدين والعرقية والطبقة الاجتماعية لا إلى الموقع الجغرافى والمكان الفعلى. ولذا شعر مؤسسو هذه الجامعة الجديدة بأن لا بد أن تكون جامعة داخلية لا مجرد جامعة مؤسسية وعقلانية. فلا بد أن يتعلم الناس كيف يعيشون فى وئام فى المجتمع، فلم يكن يكفى أن يدرسوا وأن يعيشوا على مقربة من بعضهم بعضًا.

ولم يكن هناك شك قطّ فى ضرورة أن تكون جامعة للفنون الحرة. وحقيقة الأمر أنه كان علىّ أن أسعى من أجل تركيز الحديث على هذا البعد من أبعاد المشروع، وذلك ـ إلى حد ما ـ لأنه كان حقيقة مسلمة. أدرك القائمون على تخطيط الجامعة أن محور التركيز على الفنون الحرة وحده يتحدى التوقعات ما قبل المهنية للباحثين عن التعليم، واستجابة لذلك ـ كما قال كمال أحمد بنبرة اعتذارية نوعًا ما ـ فإنهم قرروا تقديم برنامج من مرحلتين (ثلاث سنوات وسنتان) يركز فى السنوات الثلاث الأولى على منهج الفنون الحرة وفى السنتين الأخيرتين على المنهج ما قبل المهنى.

كان أحمد معبرًا عندما تحدث عن أهمية منهج الفنون الحرة فى ترسيخ التفكير النقدى والتسامح، لكنه مع ذلك كان يشعر بضرورة تلبية التوقعات ما قبل المهنية. ولقد علّقت بقولى إن طلاب الجامعات الأخرى الذين يتعرضون لمواقف شبيهة ولا تتضمن خياراتهم سنة خامسة ولا خيار ٣ سنوات ـ سنتان كثيرًا ما يختارون تخصصًا مزدوجًا للحصول على منظور أكثر شمولاً. لم أكن أظن أنه سيتخذ موقفًا دفاعيًا. فقد كان نهج ٣ ـ ٢ يعترف بواقع يجب التعامل معه، ومن الممكن أن يعزز تصميم السنتين الأخيرتين القيم والأفكار التى نُمّيت فى السنوات الثلاث الأولى، فيبين كيف أن لتلك القيم تطبيقًا عمليًا، وكيف أن التعليم الليبرالى يُعنى فى جوهره بتطوير موقف عقلى بغض النظر عن أى تخصص بعينه.

انتقل حماس أحمد للقضية إلىّ، فقد كانت له جَذور فى الواقع. وعلى الرغم من أن هذا الجزء من الحوار كان مثيرًا لاهتمامى، كانت القصة التى رواها لى

عن الكيفية التى بدأ بها تصوُّر رؤيته الخاصة بتلك الجامعة الجديدة أكثر إثارة للاهتمام. وعندما سألته عن الدرب الذى أفضى به إلى هذا المشروع، بدأ يسرد لى مجموعة من الملاحظات والاستنتاجات التى توصل إليها بعدما تطور مشواره المهنى، وهى الملاحظات التى دفعته إلى محاولة إصلاح ما يراه. وأثناء عمله فى العديد من منظمات التنمية الدولية، توصل إلى أن الجامعات العامة فى جنوب آسيا لم تكن بمثابة عامل تسوية داخل المجتمع كما هى فى الولايات المتحدة. ونوه أيضًا إلى أن منظمات كاليونسكو والبنك الدولى توصلت إلى الاستنتاجات نفسها ولم تركز على مساعدة الجامعات فى جنوب آسيا؛ لأنها كانت تنظر إليها - وهى مُحقّة ـ كمؤسسات للصفوة. وبلغة التنمية، كانت المكاسب التى يحققها الفرد أعظم من المكاسب التراكمية للمجتمع ككل، ومن ثم فإن الاستثمارات فى التعليم الجامعى لم يكن لها ما يسوغها، أما التعليم الأساسى فكان على العكس من ذلك ولذا كان محور تركيز للمعونات الإنمائية.

وبدلاً من أن تركز وكالات التنمية على التعليم الجامعى كاستراتيجية لبناء القدرات، انصب تركيزها على الإدارة الوسطى والتعليم المهنى، فقد كانت هذه الوكالات تنظر إلى بناء القدرات من أضيق الزوايا، وكان الأمر ينصب على حل المشكلات دون ربطها بالقضايا والتعقيدات الاجتماعية الأكبر. ولم يكن التعليم الجامعى، لا سيما تعليم الفنون الحرة، يمثل أولوية لبناء القدرات. وقد وجد كمال أحمد أن مجتمع التنمية الدولى ينظر عادة إلى التعليم من منظور تنمية القوى العاملة لا من منظور تعليم الفنون الحرة.

وعادة ما كانت التبعات غير المقصودة لهذا النهج تستغرق سنوات كى تظهر وذلك مع تَكَشُّف مشروعات معينة. وانتهى أحمد إلى أن دور الإنترنت وعولمة الاقتصاد خلقًا تحديات لا يستطيع تلبيتها النهج القائم على التعليم غير الجامعى لبناء القدرات. فالحاجة المتزايدة إلى قوة عاملة مؤهلة علميًا وتكنولوجيًا تؤثر على جميع الاقتصادات والأنظمة التعليمية، بل ربما كان الأهم من ذلك هو تطوير نُظم تصنيع وخدمات تتألف من شبكات عالمية. إن المجتمعات التى لا تستثمر فى

التعليم الجامعى ستظل أو ستصبح مراكز للحلقات الرخيصة ومنخفضة العائد ومنخفضة القيمة فى "سلاسل القيمة العالمية"، ونتيجة لذلك ستعانى هذه المجتمعات اقتصاديًا وفى نهاية المطاف اجتماعيًا.

ما كان مطلوبًا بإلحاح، بحسب تحليل السيد أحمد، هو التعليم الجامعى الذى يشدِّد على تنمية قدرة اكتساب معارف جديدة والاختراع وروح مبادرات الأعمال، وهو تعريف مركَّز للتعليم الليبرالى. وهذا النوع من التعليم لا يؤهل الأفراد لأداء مهام أكثر تطورًا وحسب، بل يساعدهم أيضًا على أن يصبحوا أرباب أعمال ويوفروا فرص عمل للآخرين. ببساطة لم يكن ممكنا أن تستمر استراتيجيات التنمية على تجاهلها الحاجة إلى تعزيز التعليم الجامعى فى تلك المجتمعات وإلى غرس القيم والعادات العقلية التى يخلقها التعليم الليبرالى.

بعد أن تعرَّف كمال أحمد على مشكلة خطيرة وقام بتحليلها، عكف على حلها. ففى عام ١٩٩٨ كان أحمد ضمن مجموعة ساعدت على إقناع منظمة اليونسكو والبنك الدولى بضرورة أن تلعب الجامعات دورًا فى بناء القدرات، وبأن هذه المؤسسات قادرة على تحدٍّ التقاليد والعرف الاجتماعى وأن تكون عامل تسوية فى المجتمع. وكان على تلك المؤسسات أن توسِّع من إمكانية الوصول والفرص المتاحة، حتى تكون فعالة حقًا؛ وكان عليها أيضًا حفز التغيير الاجتماعى والابتكار التقنى، لا الاقتصار على تعزيز التقسيم الطبقى الاجتماعى القائم.

استطاع كمال أحمد والقائمون على تخطيط الجامعة الآسيوية للمرأة أن يقنعوا اليونسكو وغيرها من المؤسسات والمنظمات الدولية الأخرى بدعم هذا النوع الجديد من الجامعات فى جنوب آسيا، وذلك على الرغم من أنه ليس متأكدًا من أن أى من تلك المؤسسات، حتى فى الوقت الحاضر، يمكن إقناعها فعليًا بثمن تجاهل التعليم الجامعى. ففى بنجلاديش وحدها، ما زالت ملايين الدولارات المخصصة للتنمية معطلةً؛ لأن هناك عجزًا شديدًا فى المديرين المؤهلين لقيادة المشروعات المطلوبة. وفى إفريقيا، أُنفق أكثر من مليارى دولار على مدار السنوات القليلة الماضية على الاستشاريين وحدهم، حيث يستعان

بأفراد من خارج البلد لتصميم أو إدارة مشروع يستحيل تنفيذه بنجاح؛ لأن هؤلاء الأجانب لا يفهمون ثقافة البلد وعاداتها وتاريخها فهمًا حقيقيًا.

إن جامعة للفنون الحرة مقامةً على أُسس مدروسة جيدًا يمكنها أن تكون أداة حيوية لبناء القدرات والتغلب على تشرذم المجتمع وجموده. وينبغى على مؤسسة كهذه أن تتحدى التقاليد إن لم تتحدى السلطة نفسها. ويدرك مؤسسو الجامعة الآسيوية للمرأة أنه على الرغم من أنهم سيقدمون على تحدٍّ الممارسات والتقاليد الاجتماعية والاقتصادية من أجل بناء مجتمع أصح فى جنوب آسيا، فمن المحتمل أن تبرز تحديات وصراعات سياسية مع السلطة فى هذه الأثناء.

إن "خطة عمليات" الجامعة الجديدة (وهى مقدمة لما أصبح بيان رسالة الجامعة) قد تجعل من تلك الصراعات أمرًا محتومًا:

> إننا ندرك أن القيادة الفعالة من قبل النساء أمر حيوى لترسيخ مبدأ المساواة بين الجنسين من حيث المكانة والفرص، وإزالة الحواجز الاجتماعية والثقافية والسياسية والمؤسسية التى تعطل تقدم النساء فى المجتمع. ويعتمد تعزيز تلك القيادة على إمكانية حصول المرأة على تعليم عالٍ رفيع المستوى. وندرك أيضًا أن التنمية الوطنية والإقليمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتقدم فى تعليم السكان، لا سيما شريحة النساء. ومع ذلك، فقد عانى التعليم العالى فى العديد من الدول الآسيوية من رداءة التعليم نتيجة استعمال مناهج وطرق تدريس عتيقة ومنقطعة الصلة بالواقع فى أغلب الأحيان، ونقص التمويل، والمنشآت غير المجهزة، وسوء الإدارة، وسوء إعداد الطلاب، وآفاق العمل المحدودة أمام الخريجين، والتدخل السياسى من داخل الجامعة وخارجها على السواء. وعلاوة على ذلك، فإن التفكير النقدى والاستغراق فى العلوم الأساسية والمنهج العلمى، والبراعة فى تعلم اللغات، ورحابة العقل، كلها تعانى تخلُّفًا فى العديد من المناهج الآسيوية التى تشدد على التعلم بالاستظهار فى سياق منفصل عن واقع حياة الطالب وتركِّز على تخصصات فنية ضيقة منذ بداية الدراسة بالجامعة.(٥)

وضع المخططون القائمون على الجامعة الآسيوية للمرأة، والمستقدمون أساسًا من الولايات المتحدة ومن دول أخرى أيضًا، أهدافًا من شأنها أن تفضى إلى

تحديات سياسية مع السلطات فيما يختص بقضايا العدالة الاجتماعية وهذا سيتحدى دون شك الأعراف والتقاليد.[٦] إنها لتجربة جريئة لا يمكن احتواؤها بسهولة فى ميدان واحد، وتقر خطة العمليات هذه بمجموعة القضايا التى تنطوى عليها الاستقامة على فلسفة الجامعة والرقىّ إلى مستوى التوقعات المتأصلة التى تُفرزها. وتحاول الخطة أيضًا:

خلق مجتمع تعلّم حيوى ومتنوع يمكن فيه للنساء الموهوبات وغيرهن ممن يتمتعن بإمكانات غير عادية من جنوب وجنوب شرق وغرب آسيا ومن العديد من الخلفيات الثقافية والدينية أن ينمّين أنفسهن فكريًا وشخصيًا.

وخلق بيئة تعلّم ركيزتها الطالب تؤسس فيها العلوم الإنسانية والطبيعية والاجتماعية قاعدة عريضة من التقصى، وتوفر فيها الدراسات التخصصية المستقلة عمقًا تعلُّميًا، وتتطلب فيها الدراسات التطبيقية فى المناهج العامة التخصصية من الطالبات الربط بين الفهم النظرى والقضايا المعاصرة والتحديات التى تواجه آسيا والعالم أجمع.

وتركيز تعلّم الطالبات على اكتساب القدرات الفكرية (كتنمية مهارات التفكير النقدى لحل المشكلات متعددة الأوجه)، والنمو الشخصى التأملى (كأنْ يصيروا يقبلون ويقدّرون الآخر والثقافات المخالفة لثقافتهم)، والقدرات القيادية (كالتوصل إلى حلول تعاونية للمشاكل المعقدة وتعميم هذه الحلول بشكل سليم)، والمنظور ذى التوجه الخدمى (كالتوصل إلى إدراك أن حياة العمل والاهتمام بالمجتمع يعتمدان على أحدهما الآخر).[٧]

ويحظى التركيز على تعليم النساء بـ"منظور ذى توجه خدمى" بالمزيد من الاهتمام:

تسعى الجامعة الأسيوية للمرأة إلى أن تكون جامعة مميزة عالية الجودة، يتخرج فيها النساء ليصبحن موارد للتغيير الإيجابى فى التعاطى مع أكثر المشكلات تحديًا فى المنطقة، ألا وهى توفير تعليم فى مجال التنمية الاقتصادية والمجتمعية من شأنه إتاحة التنمية البشرية المستدامة، والإشراك المدروس للسوق

العالمية على نحو منصف لشريحة أكبر من القوى العاملة الآسيوية، ومراعاة العوامل البيئية التى تسمح بالاستخدام المستدام للموارد الطبيعية، والتعامل مع الحواجز العرقية واللغوية والدينية أمام التعاون السلمى بين الشعوب على اختلافها داخل الأمم الآسيوية وفيما بينها.

ثانيًا، تسعى الجامعة الأسيوية للمرأة إلى استقطاب الطالبات الموهوبات من شتى المناطق الاقتصادية والثقافية والدينية والجغرافية فى آسيا، وإن كان تركيزها سينصب بالدرجة الأولى على جنوب وجنوب شرق وغرب آسيا. وفى منطقة متنوعة شهدت صراعات عرقية ودينية وقومية متكررة ومستمرة، تود الجامعة الآسيوية للمرأة أن توفر بيئة تعلُّم آمنة وداعمة لقطاع متنوع من الطالبات والعاملين بغية استكشاف الحلول التعاونية والمبتكرة للمشكلات من أجل قارة إسيوية أكثر إنصافًا اقتصاديًا وتسامحًا واستدامة.

وتؤمن الجامعة الأسيوية للمرأة بأن إتاحة حرم جامعى داخلى تتعايش فيه طالبات من خلفيات متنوعة متطلبٌ رئيسٌ لتحقيق أهداف التعلم السامية هذه. ومن المقرر أن يساعد التصميم التعليمى والاجتماعى والمادى للحرم على خلق بيئة تعلُّم نابضة بالحياة تعليميًا وصديقة للبيئة.

وتفتح الجامعة الآسيوية للمرأة ذراعيها للطالبات من المناطق الحضرية والريفية ومن الأُسر الثرية والفقيرة. ولتوفير تنوع اقتصادى حقيقى، فإن من المقرر أن تحصل شريحة كبيرة من الطالبات بالجامعة الأسيوية للمرأة على منح دراسية كاملة. ولضمان التنوع الثقافى، سيُخصَّص نحو ٢٥ فى المئة من الدفعات المستجدة للطالبات البنجلاديشيات، و٧٥ فى المئة للطالبات من جنوب وجنوب شرق وغرب آسيا. وستسعى الجامعة الأسيوية للمرأة إلى خلق هيئة طلابية متنوعة جغرافيا وثقافيا وعرقيا. ولاستغلال مثل هذا التنوع، ستشجع السياسات التعليمية والسكنية على التفاعل بين الطالبات والعاملين بما يعزز الاحترام المتبادل، والتعلم من الاختلافات الثقافية والدينية وغيرها من الاختلافات الموجودة بالحرم الجامعى. وسيسعى مجتمع الحرم الجامعى إلى تحقيق التوازن بين حقوق الفرد والإنسان والأهداف الجماعية والمجتمعية.(٨)

تُجسِّد الجامعة الآسيوية للمرأة، مثلها مثل الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، رسالة "منحازة". فلا شك أنها لا تتبنى مبدأ الحياد الذى يقول به ديفيد هورويتس David Horowitz فى مواجهة قضايا العصر غير المحلولة، إلا إذا أقررت بأن أهدافها تتبنى قيمًا راسخة. وحقيقة الأمر أنها تمثل دراسة حالة قيِّمة للمبدأ الأساسى القائل بأن الجامعة المشاركة ينبغى أن تكون نموذجًا للقيم التى تسعى إلى غرسها فى طلابها. إن استيفاء هذا المعيار أمر صعب جدًا، لا سيما فى حالة مؤسسة جديدة يمكن فيها أى شىء وكل شىء.

تواجه الجامعة الآسيوية للمرأة معضلة كبرى تنبع من تلك الحرية. فبداية الجامعة بصفحة ناصعة يعنى أن لها مطلق الحرية، نظريًا. فى وضع نظام يرقى إلى مستوى توقعاتها المرتفع. ومن ناحية أخرى، فإذا كان للجامعة أن تنجح فى هدفها الصريح المتمثل فى إفراز فهم مختلف لـ"الآخر"، وأساس جديد للتسامح، فلا يسعها الا تبالى بالمجتمع الأكبر. والمجتمع إما ألا يسمع الرسالة الأساسية، وإما أن يكون ـ على أسوأ الفروض ـ متخوفًا جدًا من الرسالة لدرجة تجعله يحاول هدم الجامعة. وفى الوقت نفسه، فإذا قدمت الجامعة تنازلات أكثر مما ينبغى فى توفيقها بين الوسائل والغايات، فستخاطر بفقدان احترام مجتمعها والنساء اللاتى تسعى إلى خدمتهن.

سيكون الرقىّ إلى مستوى التوقعات صعبًا بالنسبة للجامعة الآسيوية للمرأة. ولقد شدد كمال أحمد على أن أهداف الجامعة يجب أن تُشكِّل طبيعة المناهج، وأشار إلى أن هناك تخوفًا من أن المخططات الأولية للمؤسسة الأكاديمية لا تحقق الاتساق الكافى بين الموارد والبرنامج من ناحية والرسالة من ناحية أخرى. فعلى سبيل المثال، سأل المؤسسون أنفسَهم عمّ إذا كان المنهج التقليدى المستند إلى المقررات التخصصية الذى يسود فى مؤسسات التعليم الجامعى المعاصرة ملائمًا تمامًا لتحقيق أهداف الجامعة الأسيوية للمرأة، أم أن اتباع نظام أكثر تقدمية تساعد فيه الطالبات على تصميم التعليم الذى تتلقينه، ومن ثم تتعلمن أن تصبحن صاحبات مبادرات أعمال فكرية، من شأنه أداء رسالة المؤسسة بشكل أفضل؟

وسيبيّن تحديد الاختيارات الافتراضية التى يخلقها بيان فلسفتها ذاته ثراء الرسالة التى حملتها الجامعة الآسيوية للمرأة على عاتقها وتعقيدها. كما سيكون هذا البيان فعّالاً فى التعامل مع القضايا المتنوعة التى يحتمل أن يثيرها طالباتها مع تطور الجامعة. وستمحص الطالبات القرارات التى تتخذها الجامعة وستُخضعنها للاختبار. وهى كمؤسسة أكاديمية جديدة وغير مجرَّبة، ستجتذب على الأرجح طالبات ناشطات مستقلات مغامرات سيصررن على ضرورة أن تُجسِّد أفعال الجامعة القيم الواردة فى خطة عملياتها. وستتاح لمجتمع التعليم الليبرالى حول العالم فرصة مراقبة نجم جديد يولد، وينبغى عليه أن يراقب بدقة؛ لأنه مهما حدث، ستقدم النتائج الكثير من الدروس المستفادة حول أهمية تركيز الجامعة البالغ فيما يتعلق بتحقيق الاتساق بين الموارد والاستراتيجيات التعليمية وهياكل الحوكمة الإدارية من أجل تحقيق أهدافها.



لم تُعالج مسألة الاتساق والتوقعات والمشاركة فى التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة الأمريكية بقدر أكثر شمولاً وعلى نحو خلاق منها فى رابطة الكليات والجامعات الأمريكية AAC&U وبرنامجها المعروف باسم "توقعات أكبر" (والمقال الذى يحمل العنوان نفسه). ولقد مَثَّلَ برنامج "توقعات أكبر" الذى استُحدث فى ظل قيادة قيادة كارول شنايدر Carol Schneider رئيسة الرابطة، وأندريا ليسكيس Andrea Leskes نائب الرئيس، دعوة للإصلاح فى التعليم الليبرالى فى الولايات المتحدة، ودفاعًا عن أهميته لسلامة الديمقراطية اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا. وشدد البرنامج، فيما يتعلق بالإصلاح، على أهمية اختبار البرامج ومخصصات الموارد والقرارات قياسًا على أغراض المؤسسة المعلنة.

إذا كانت المؤسسة تتحدث عن أهمية العمل المستقل، فعليها توزيع الموارد على نحو يدعم تلك الأولوية. وإذا كانت تشدد على أهمية تطوير منظور دولى، فعليها أن تتيح للطلاب فرصة لتضمين تلك المنظورات فى أنشطتهم كافة وألا تكتفى بإتاحة فرصة لهم لقضاء فصل دراسى فى الخارج. ويرى برنامج "توقعات أكبر"

أن على الجامعات أن تقدم نموذجًا لقيمها وأن تحقق الاتساق فى تخصيص مواردها بطريقة تعزز رسالة المؤسسة.(٩)

تواجه المؤسسات الجديدة، بصفحتها البيضاء التى يُضرب بها المثل، قضية تحقيق الاتساق بحرية قلَّما تتوافر للمؤسسات العريقة. وتعدّ تلك الحرية ـ على الرغم مما تخلق من تحدٍّ فى الوقت ذاته ـ أعظم مورد لدى المؤسسة الجديدة. هذا هو الواقع يقينًا فى هامبشاير، وسيكون على الأرجح كذلك فى الجامعة الآسيوية للمرأة. فالمؤسستان ـ على الرغم من اختلافهما فى معظم الأوجه ـ تشابهتا فى جانب واحد مهم وهو أن كلتيهما وُجدت لتكون نموذجًا جديدًا. وستواجه الجامعة الأسيوية للمرأة الكثير من الاختيارات ذاتها التى واجهتها هامبشاير، وستكون مسألة تحقيق الاتساق محورية بالنسبة لأى قرار تتخذه الجامعة كمؤسسة جديدة. إن مقارنة بعض تلك الأسئلة والأجوبة بتجربة هامبشاير وفهم كيف أنها ستجبر الجامعة الآسيوية للمرأة على التعامل مع موضوعات جدلية سيُظهران المبدأ الذى يمكن أن يكون معقّدًا، والذى يقضى بضرورة أن تقدّم المؤسسات كافة نموذجًا للسلوكيات التى تتوقعها من طالباتها. وستساعد هذه المقارنة أيضًا على وضع القضايا، التى تُحْدث حاليًا انقسامًا فى التعليم الأمريكى، فى سياق دولى، مما يجعل بعض هذه القضايا أكثر أهمية من غيره.

ستتطلب رسالة الجامعة الآسيوية للمرأة حتمًا من الجامعة تحديدَ السمات التى تريدها فى المتقدمين إليها، وتقرير كيف ستتعرف عليها فيهم فى ظل ثقافة ستحددها فى ثقافة تعليمية ركيزتها الاختبارات. ولقد واجهت هامبشاير قضية مماثلة، فهى تسعى إلى طلاب يظهرون قدرًا من الإبداع والشغف الفكرى وقدرة على توجيه هذا الشغف إلى عمل أكاديمى ونشاط اجتماعى خلّاقين وبنّائين. ففى مواجهة طلب التحاق من طالب متفوق فى جميع المواد، كانت هامبشاير دائمًا تريد على معرفة ما إذا كان الامتثال والعادة أم الشغف الفكرى هو الذى أفرز تلك النتيجة المتفوقة. وفى مواجهة طالب حاصل على نتيجة تتألف من درجات عالية وأخرى متدنية، تريد الكلية معرفة ما إذا كان هناك شىء معيّن أثار حماس

الطالب فجعله يحقق تلك الدرجات العالية، وما إذا كان الضجر أو مجرد غياب الانضباط هو الذى أفرز الدرجات المتدنية. ومجمل القول، إن هامبشاير كانت تريد صورة شاملة للمتقدمين إليها. وللمساعدة على اكتساب تلك النظرة الثاقبة، قررت الكلية منذ بداية عملها ألا تشترط على الطلاب تقديم درجات مجلس امتحانات دخول الجامعات College Board لكنها تشترط الكثير من الأنشطة الكتابية؛ لأن المنهج عمومًا يتطلب كتابة مكثّفة فى جميع المجالات، حيث يُطلب إلى الطلاب مرارًا وتكرارًا إعادة كتابة الأعمال وتقييم أنفسهم.

سترسل عملية القبول بالجامعة الآسيوية للمرأة إشارات مهمة فى ثقافة تعليمية قائمة على الاختبارات. وسيتعين على الجامعة دراسة ما تسعى إليه من ورائها، وإلى أى مدى ستعتمد على المقاييس الكَمِّية، ومدى الأهمية التى تعلقها على السيرة الذاتية للمتقدم إليها. إن السوابق الموجودة فى عملية القبول ستفرز قضايا أخرى متعلقة بتحقيق الاتساق. فعلى سبيل المثال، هل ستستخدم الجامعة درجات واختبارات عادية أم ستبحث عن نُهج بديلة لتقييم الطالبات؟ سعى مؤسسو هامبشاير إلى إيجاد اتساق بين أسلوب تقييم المتقدمين لأغراض القبول ولأغراض تقييم النشاط الأكاديمى بتبنٍّ التقييمات الكتابية ونظام حقيبة بدلاً من الدرجات لتقييم أنشطة الطالب كافة، وانتهوا إلى أن للحقائب مميزات على الدرجات. ففى ظل نظام الحقيبة، يقل اهتمام الطلاب بمستوى أدائهم قياسًا على بعضهم بعضًا، ويزدّاد اهتمامهم بمستوى أدائهم قياسًا على توقعاتهم ومواطن قوتهم ومواطن ضعفهم، ويتمتعون بقدر أكبر من الحرية للتجريب والابتكار والتفكير الخلاّق وهم يعلمون أن هذا النَّهج لن يعرض ترتيبهم فى الدفعة للخطر، بل فى واقع الأمر من الممكن أن يفضى إلى حصولهم على تقييم كتابى أحسن. وعلى مدار السنين، اكتشفنا أن نظام الحقيبة عزز الجو الفكرى والدافعية للتعلُّم.

عند تقييم هيئة طلابية شديدة التنوع من حيث الثقافة والطبقة الاجتماعية والعرقية والديانة، ستتحسَّن الرسالة الجوهرية المتمثلة فى ابتكار طريقة مختلفة للتعامل مع "الآخر" إذا ما تم تقييم الطلاب من خلال نظام الحقيبة. إن استخدام

التقييمات المقالية التى تحدد مواطن القوة ومواطن الضعف التى تُقاس على أهداف المقرر الدراسى والبرنامج التعليمى ككل، بدلاً من الاكتفاء بالحكم على الطالب استنادًا إلى درجاته، ليخلق قدرًا أكبر من المساءلة والشفافية ويحد من التركيز التنافسى على الدرجات. ففى مجتمع شديد التنوع، يحد نظام الحقيبة أيضًا من التساؤلات حول ما إذا كانت الدرجات تُمنح استنادًا إلى شىء آخر بخلاف الكفاءة؛ لأن الحقائب تضم نماذج من الأعمال التى تم تقييمها علاوة على التقييمات نفسها. ويطّلع الأساتذة داخل المؤسسة وخارجها على التقييمات المُفصَّلة ويمكنهم الحكم عليها من حيث عدالتها. كان كمال أحمد مهتمًا بمبدأ تقييم الحقيبة، لكنه أشار إلى احتمال وجود صعوبة فى إقناع أرباب الأعمال بالمنطقة بقبول الحقائب، وخاصة من مؤسسة عُرف عنها تحدٍّ العادات والتقاليد بصورة واضحة.

وفى جانب آخر من جوانب القبول، تطرح الجامعة الآسيوية للمرأة نقطة مقارنة مثيرة للاهتمام للولايات المتحدة. فرسالة الجامعة، غير المقيدة بالدستور الأمريكى، تنص على أنها كجامعة دولية ملتزمة بخلق تعريف جديد لـ"لآخر" فى جنوب آسيا؛ سيكون الأصل الوطنى، والخلفية الدينية، والعرقية عوامل فى عملية القبول. وعلاوة على ذلك، ونظرًا لأن مقرها فى بنجلاديش ومن المحتمل أن تستقطب عددًا غير متناسب من الطالبات البنجلاديشيات، فقد وضعت حدًا ملائمًا لعدد المقبولات من بنجلاديش. وعلى الرغم من أن مثل هذا القرار لا تحول دونه أية مسائل دستورية، يستطيع المرء أن يتخيل مَن يطعن فيه والحاجة إلى الدفاع عنه فى المستقبل. فعلى سبيل المثال، ساهم العمل بنظام الحصص فى المؤسسات العامة فى ماليزيا فى حراك كبير للماليزيين من أصل صينى الباحثين عن فرص للتعليم الجامعى خارج شبه جزيرة ملايو.

وحقيقة الأمر أن الجامعة قد تحتاج إلى الدفاع عن سياساتها بطرق شبيهة كثيرًا ما اضطرت جامعة ميتشجان إلى فعله فى بداية القرن الحالى فى الولايات المتحدة عندما دافعت بنجاح عن سياساتها للعمل الإيجابى أمام المحكمة العليا الأمريكية. ويرتقى التنوع بتعليم جميع الطلاب وهو يكون ملائمًا ومبرَّرًا عندما

يدعم الرسالة الجوهرية للمؤسسة. إن النظر إلى جامعتين متفاوتتين كالجامعة الآسيوية للمرأة وجامعة ميتشجان فى سياق التنوع يبين كيف أن الحجة القائلة بضرورة حياد الجامعات تجاه القضايا الاجتماعية المهمة هى موقف غير ذى مغزى فى نهاية المطاف. فكيف يمكن لأى جامعة أن تكون محايدة تجاه القيم التى وُجدت من أجلها؟

قررت جامعة ميتشجان، وهى جامعة عامة، أنها بحاجة إلى الدفاع عن سياسات العمل الإيجابى التى تنتهجها أمام القضاء كوسيلة لخلق التنوع الذى سعت إليه. وقد ضربت فى مسعاها هذا مثلاً غير عادى لكل الجامعات الأمريكية فى الشجاعة المؤسسية، حيث جادلت الجامعة ـ بقيادة رئيسها لى بولينجر Lee Bollinger وكبير مستشاريها القانونيين مارفين كريسلوفMarvin Krislov وبمساندة مجلس أمنائها، بأن جودتها التعليمية تتطلب هيئة طلابية متنوعة وأن العمل الإيجابى ضرورى لتحقيق هذا الهدف. وهى كجامعة حكومية تخضع للسلطة التشريعية، كانت لديها أسباب كثيرة تدعوها إلى التزام الحياد تجاه هذه القضية أو ترك آخرين يقودون المعركة وترجو لهم النصر.

كان الفوز حليف جامعة ميتشجان فى ساحات القضاء، لكن استفتاء أُجرى فى عموم الولاية سنة ٢٠٠٦ أبطل استخدام العِرق كعامل عند النظر لتولٍّ شخص ما أى منصب عمومى أو تلقّيه أية منحة من إحدى مؤسسات الولاية. وتواجه ميتشجان الآن قرارًا أشد صعوبة حيث تعكف على التوصل إلى ما إذا كان ينبغى عليها الاستجابة لهذا التحدى الجديد وكيف يكون ذلك.(١٠) إن الاستقامة على رسالة الجامعة يعنى أحيانًا معارضة توقعات الأغلبية، وهو موقف صعب فى مجتمع ديمقراطى تأسس على حكم القانون. لن تكون الخيارات سهلة، لكننا إذا ما وضعنا فى الاعتبار تاريخ المؤسسة، فإننى أتوقع أن تستمر جامعة ميتشجان فى البحث عن طريقة لتحقيق التنوع الذى طالما دافعت عنه باعتباره ضرورة تعليمية.

وعلى الرغم من أهمية الأسئلة المطروحة حول كيفية قبول الطالبات، فإن القرارات المتعلقة بالهيكل الأكاديمى أكثر أهمية. وقد نوّه كمال أحمد عندما

قابلته عام ٢٠٠٦ إلى أن المجلس كانت لديه أسئلة حول طبيعة الاختلاف الذى ينبغى أن تكون عليه الهياكل الأكاديمية. فبيان الفلسفة يستخدم عبارات نمطية عن التعلم النشط وكون الجامعة متعددة التخصصات ومازجًا بين النظرية والتطبيق فى حل المشكلات والتركيز على تطوير مهارات التفكير النقدى والتواصل. وقد واجه مؤسسو كلية هامبشاير الأسئلة نفسها، وطوروا ما سيُسمى فى الولايات المتحدة باسم نهجًا غير تقليدى، على الرغم من لا يُعد تقليديا إذا نظرنا إليه تاريخيا فيما يختص بوجهة نظر جون ديوى John Dewey حول التعليم التقدمى. وكوسيلة لتحقيق هدف الأسلوب التطبيقى متعدد التخصصات لحل المشكلات الذى يُشرك الطلاب، ابتكروا هيكل منهج دراسى يصمم من خلاله كل طالب، عن طريق عملية تفاوض مع لجان هيئة التدريس، مقررًا دراسيا شخصيا ويوقع عقدًا مع اللجنة يحدد المسائل المحورية التى سيجرى تمحيصها والمقرر والتدريب الداخلى والأبحاث التى تجيب عن أسئلة الطالب الأساسية وكيف سيتم تقييم مشروع الطالب. وأخيرًا، يُطلب إلى كل طالب من طلاب هامبشاير استكمال مشروع مستقل ومبتكر قبل التخرج.

يستهل طلاب هامبشاير عملية تحديد السؤال، وقلَّما يصيغون الأسئلة من منظور التخصصات الأكاديمية التقليدية. وهم يستقطبون أساتذة ليكونوا ضمن اللجان، وتضم أغلب اللجان أساتذة من مجالات مختلفة تمام الاختلاف. ولقد حقق هيكل اللجان نتائج مقصودة وغير مقصودة، وكلها تقريبًا إيجابى للغاية بالنسبة للطلاب والأساتذة على حد سواء. ويعمل الأساتذة، الذين قد لا يعرفون بعضهم بعضًا أو تخصصات بعضهم بعضًا، ضمن هذه اللجان، ويجب أن "يتعلموا" أكثر من الطالب نفسه كى يعملوا بقدر أكبر من الفعالية مع بعضهم بعضًا ومع الطالب. ولقد أثبتت اللجان أنها شكل فعّال من أشكال تطوير الأساتذة، خاصة عندما يستعين الطلاب بأساتذة من جامعات أخرى أو من خارج الوسط الأكاديمى. ويستعين بعض الطلاب بأساتذة من الخارج لإقامة شبكات علاقات تساعدهم مستقبلاً فى الحصول على وظائف أو القبول بكليات الدراسات العليا أو الاثنين معًا. كما يساعد الأساتذة الخارجيون على توسيع منظور هيئة تدريس

هامبشاير وبناء فهم لنهج هامبشاير التعليمى فى المجتمع الأكاديمى الأكبر وخارج الوسط الأكاديمى.

ويمثل النهج التفاوضى لب أغلب برامج الشرف أو المنح الدراسية الخاصة المستخدمة فى الجامعات حول العالم. الشىء المميز، بل والراديكالى، فى نهج هامبشاير هو أن الكلية تطلب من جميع الطلاب المشاركة فى هذا التعليم التفاوضى. وعلى الرغم من أن الطلاب ليسوا كلهم طلاب برامج شرف ولا ينتجون أعمالاً على مستوى برامج الشرف، فإن العملية تحويلية لعدد أكبر من الطلاب بالمقارنة بالنظام التقليدى. ونظرًا لأن الطلاب يساعدون على صياغة الأسئلة الأساسية التى ترشد عملهم، فإنهم يُعنون فى أغلب الأحوال عناية خاصة بالأسئلة والأجوبة، ويشاركون مشاركة متعمقة فيما يتلقون من تعليم. يولّى هذا النظام الأساتذة دور المدرب الذى يرشد الطلاب فى تحديد ما يحتاجون إلى تعلّمه وكيف يمكنهم الشروع فى اكتساب تلك المعرفة. وليس من المتوقع أن يكون أعضاء هيئة التدريس خبراء ولا أن تكون لديهم كل الأجوبة عن الأسئلة التى يصيغها الطلاب، لكن من المتوقع منهم وهم يرشدون الطلاب أن يكونوا لهم قدوة فيما ينبغى أن يمثله التقصّى الفكرى وكيفية تحصيل العلم.

إن التركيز على جعل الطلاب يشاركون بقوة فى تصميم ما يتلقون من تعليم يُشجّع أيضًا التأكيد على التعلم المبنى على الاستقصاء والبحث والذى تركز فيه المقررات الفردية على خلق فرص للطلاب للعمل على الإجابة عن المسائل العلمية العالقة. ففى المقررات المستندة إلى البحث والتقصى، تتكامل النظرية والتطبيق بسهولة. أما التوتر بين البحث والتدريس الذى تواجهه هيئة التدريس عادة فيمكن الحد منه، إذ يمكن لهيئة التدريس استخدام بحوثها كمحور تركيز للمقررات التى تدرسها.

على الرغم من دعوتى إلى هذا النهج فى التعليم، فإن الغرض من وراء وصف بعض الاختيارات التى أقدمت عليها كلية هامبشاير ككلية جديدة هو تسليط الضوء على مجموعة الاختيارات غير العادية المتاحة للجامعة الآسيوية للمرأة.

وستكون لتلك الاختيارات مدلولات مهمة بالنسبة لكيفية تحقيق الجامعة الآسيوية للمرأة الاتساق بين مواردها وممارساتها ورسالتها. وبما أن الجامعة تتحدى بالفعل المفاهيم الاجتماعية الرئيسية لـ"الآخر"، فمن المستبعد، بل وليس من الضرورى، أن تتحدى النّهج الأكاديمية التقليدية. ومن ناحية أخرى، فإن مجرد عملية الاستقصاء التى استهلتها والسمات المستقلة المغامِرة لطلابها المستقبليين ستخلق ضغطًا من أجل المزيد من التحديات للممارسات التعليمية التقليدية. لكن انتهاج عملية مدروسة وشفافة لتقييم الخيارات قياسًا على الرسالة الأساسية (وهى عملية من الواضح أنها تجرى الآن) سيدعم رسالة الجامعة ويساعد على تحديد توقعات الطلاب والوفاء بها. وسيكون الرقىّ إلى مستوى هذه التوقعات صعبًا؛ نظرًا لوجود الكثير من الاختيارات عند استهلال مؤسسة ما. أما إلى أى مدى تستطيع الجامعة تحقيق الاتساق بين أعراف مجتمعها وترتيباتها المعيشية وتخصيص مواردها ومنهجها وبين رسالتها غير العادية فسيرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى براعة الجامعة فى الوفاء بالتوقعات التى تخلقها.

وسيثير تحقيق الاتساق أيضًا أسئلة حول علاقة الجامعة بالعالم الخارجى، وتحديدًا: إلى أى مدى ستذهب المؤسسة فى تقديم نموذج للسلوكيات التى تسعى إلى غرسها فى طلابها بضربها مثلاً بعلاقتها بالمجتمعات الأوسع نطاقًا؟ إن من السهل أن نتخيل الأسئلة والمشاعر التى ستراود الطلاب الوافدين من خلفيات دينية أو أمم أو طبقات اجتماعية أو طبقات اقتصادية مختلفة حيال حقوق الإنسان والقضايا الاجتماعية والسياسية والدينية الحرجة. وعلى الرغم من أنه ستوجد الكثير من الاختلافات الثقافية فى المواقف تجاه السلطة فى الحرم الجامعى، فعلى الأرجح أن طلابًا كثيرين سيودون معرفة آراء هيئة التدريس، والرئيس والمؤسسة فيما يختص ببعض تلك القضايا على الأقل. وكانت الصعوبات الانتخابية فى بنجلاديش أوائل عام ٢٠٠٧ ستسفر عن جدلٍ حاد لو كانت الجامعة مفتوحة آنذاك. وعلى الرغم من أن الطالبات لن يكنّ كلهن ناشطات ويشاركن فى تلك القضايا، فمن المرجح أن تجتذب الطبيعة الرائدة للمؤسسة نفسها الطالبات اللائى لديهن ميل إلى تحدٍّ التقاليد والسلطة. وستكون الكيفية التى ستستجيب

بها كل أجزاء الجامعة حاسمة الأهمية لنجاح رسالتها، وكذلك قدرتها على مقاومة الضغوط التى ستتعرض لها كى تظل محايدة؛ بما أن أى موقف تتخذه الجامعة سيحبط على الأرجح قطاعًا من المجتمع.

***

إن توقع قبول مؤسسة كالجامعة الآسيوية للمرأة - برسالتها الطموحة على الصعيد الإقليمى - أو كلية هامبشاير - برسالتها الناشطة - بالمبدأ القائل بضرورة أن تكون الجامعات محايدة سيجحد رسالات هذه المؤسسات، وهذا من شأنه أن يقوّض أدوارها كمُشَكِّلَة لمجتمعاتها لا كمرايا لها. أما الحياد كاستراتيجية تعليمية فليس خاطئًا، إنما هو ببساطة ليس مبدأً عالميا. إن قلقى بشأن الأثر السلبى الذى سيتركه الحياد على الرقى إلى مستوى توقعات الطلاب سيزول إذا تجسَّد مبدأ الحياد فى بيان رسالة المؤسسة. وإذا ما حدث عندئذ أن طالَب الطلاب بأن تتخذ المؤسسة موقفًا قويا، فسيكون الرد بأن فعل ذلك لن ينتهك المبدأ المؤسسى الأساسى فحسب، بل أيضًا العقد الذى أبرمته هذه الرسالة مع طلابها. ويمكن لمثل بيان الرسالة هذا أن يكون كالتالى:

تؤمن الجامعة المحايدة بأن الغرض الحقيقى من التعليم إنما هو خلق سياق تناقَش فيه جميع القضايا بصراحة ويعبَّر فيه عن الأفكار كافة. وإيمانًا بأن السلطة والقوة تميلان إلى تقييد الحرية، فإن الجامعة المحايدة تتبنى مبدأً أساسيًا يقضى بأن تظل الجامعة ومسؤولوها الإداريون محايدين حيال جميع النقاشات والقضايا الحرجة من أجل تحقيق أكبر قدر من الصراحة.

تعزز مثل هذه المؤسسة الافتراضية الفكرة التى بدأ بها هذا الفصل، فبدلاً من تبنِّ الحياد، كان ينبغى أن يكون لدى الولايات المتحدة وكل بلد آخر مؤسسات متنوعة ذات قيم ورسالات متنوعة. وينبغى كذلك أن تتحلى هذه المؤسسات كلها بالشجاعة والالتزام للاستقامة على قيمها المعلنة وبيانات رسالاتها. ومن السخرية بمكان أن الجامعة المحايدة المتخيلة ربما تُضطر إلى الدفاع عن حيادها كى تلبى توقعات طلابها.

وبعد قراءة نسخة أولية من هذه المخطوطة، علّق كريستوفر نلسون Christopher Nelson رئيس كلية سانت جون St. John's College فى أنابوليس بولاية ماريلاند، وهى كلية أخرى للفنون الحرة، تعليقًا بليغًا وموجزًا مفاده أنه يرى كليات الفنون الحرة ككيانات "حيّة تنبض بروح التقصى لا الإحساس بالرسالة، وهذا الاختلاف هو الذى يصنع كل الفارق فى كيفية استجابة المرء للتحدى الذى تثيره أنت والحياديون". وقد أوضح مقصده تمامًا. فالرئيس نلسون والحياديون وأنا شخصيًا متفقون على أن لُب التعليم الحر إنما هو روح التقصى، وهو الفعل الذى يسميه كثيرون "التفكير النقدى". وتنتهج كلية سانت جون ـ التى توصف عادة بأنها نقيض كلية هامبشاير ـ منهجًا دراسيًا شديد التميز ينصب على القراءة المتعمقة لمجموعة محورية من الأعمال، وهو ما صارت يُعرف باسم منهج "أمهات الكتب". ورسالة الكلية هى تشجيع روح التقصى المقرونة بنهج التحليل الدقيق والعميق. ولا يدعو بيان رسالتها إلى التغيير الاجتماعى.(١١) وستتأتى هذه السمة بشكل طبيعى إذا ما تحققت الأهداف التى تسعى إليها.

وعلى الرغم من أن كليتىْ هامبشاير وسانت جون مختلفتان كل الاختلاف فى نهجيهما التدريسيين، فهما تتشابهان فى تأكيدهما على نهج تعلّم مميز ومتسق مقرون بتأكيد على روح قوية قوامها التقصى والتفكير الخلاق. وتعد الولايات المتحدة مجتمعًا أصحّ من غيره نظرًا لوجود مثل هذه النُّهج المختلفة فى التعليم، وما من شىء فى نهج سانت جون يتطلب الحياد، كما أنه لا يتطلب الدعوة التى أدافع عنها. إن للاختلافات دلالتها ولأوجه التشابه دلالتها كذلك. وأعتقد أن الرئيس نلسون سيوافقنى الرأى فيما يختص بمدى صعوبة الاستعانة بهيئة تدريس تدرّس التفكير النقدى بفعالية. وقليل هم مَن يُقدّرون صعوبة هذه المهمة. وتسلط التحديات التى تواجه جامعة سنغافورة للإدارة، التى نتناولها بالحديث فى الفصل التالى، الضوء على صعوبة هذه المهمة وأهميتها فى الوقت نفسه.

■■■

الفصل السابع

جامعة سنغافورة للإدارة

تعليم التفكير النقدى ودوافع اشتغال المدرسين بالتدريس

عندما أوضح وزير التعليم السنغافورى ثارمان شانموجاراتنام Tharman Shanmugaratnam لمجلة نيوزويك Newsweek فى ٢٠٠١ ضرورة لجوء سنغافورة إلى الولايات المتحدة لتتعلُّم كيفية إنشاء نظام استحقاق قائم على الموهبة (فى مقابل نظام الاستحقاق القائم على الاختبارات)، كانت سنغافورة بدأت بالفعل تتصدى لذلك التحدى، وذلك بإنشائها جامعة جديدة ستعمل، من خلال البيان العملى والمنافسة، على إحداث تحوّل فى الجامعتين الوطنيتين القائمتين فى سنغافورة (جامعة سنغافورة الوطنية University of Singapore National وجامعة نانيانج التكنولوجية Nanyang Technical University كانت الحكومة قد انتهت إلى أن هاتين الجامعتين البارزتين تركزان بدرجة أكثر مما ينبغى على نقل المعرفة وبدرجة أقل مما ينبغى على تنمية مهارات التفكير النقدى التى تحتاجها سنغافورة للحفاظ على استقلالها وحيويتها الاقتصادية.

كان نائب رئيس الوزراء الدكتور تونى تان Tony Tan أول من طرح فكرة إنشاء جامعة جديدة فى ١٩٩٧ فأطلق مقترحه هذا عمليةً سرعان ما أدت ـ حسب المعايير الأمريكية على الأقل ـ إلى إقامة جامعة خاصة مستقلة باسم جامعة

سنغافورة للإدارة Singapore Management University ووقع اختيار الدكتور تان على السيد هو كوان بنج Ho Kwan Ping مؤسس ورئيس مجلس إدارة مجموعة بانيان ترى جروب Banyan Tree Group لرئاسة مجلس إدارة الجامعة الجديدة. وحسب وصف تاريخ الجامعة ذاته، فإن السيد هو، كونه

شخصية عامة معروفة فى سنغافورة وآسيا بآرائها الصريحة، صُدم عندما طلب منه الدكتور تان فى ١٩٩٨ المساعدة على إقامة الجامعة الجديدة. كان للسيد "هو" آراء قوية وناقدة للنظام التعليمى فى سنغافورة فى ذلك الحين، ويقول فى شأن اختياره: "لم أكن اختيارًا بديهيًا بالطبع لأننى كنت بعيدًا تمامًا عن مجال التعليم". ويضيف: "لم أكن أرى أن ثمة أى عيب فى طلاب سنغافورة، لكن كانت هناك مشكلات فى النظام. كنت أعتقد أننا إذا غيرنا الطريقة التى ندرّس بها لطلابنا ومنحناهم الحرية ليفكروا، يمكنهم أن يكونوا بمثل براعة وتألّق أى شخص آخر".(١)

بإنشائه جامعة سنغافورة للإدارة، كان البلد يعلنها واضحة لا لبس فيها أن التعليم ينبغى أن يُعنى بتحفيز الإبداعية والتفكير النقدى المستقل لا بنقل المعرفة فحسب. وتراهن سنغافورة على إمكانية احتواء مثل هذه المواقف داخل الهيكل الاجتماعى الحالى وإمكانية تركيزها على النشاط الاقتصادى لا على التغيير الاجتماعى.(٢)

لم يكن واضحًا كيف ستحقق سنغافورة هذا الهدف. وفى النهاية أدى التجريب والمناقشات المكثفة إلى اختيار جامعات الفنون الحرة الأمريكية بوصفها النموذج الملائم. وفى ١٩٩٩ أبرمت جامعة سنغافورة للإدارة اتفاقية "مساعدة فنية" مدتها خمس سنوات مع كلية وارتون للأعمال Wharton School of Business بجامعة بنسلفانيا University of Pennsylvania وكانت الأستاذة جانيس بيليس Janice Bellace من كلية وارتون أول رئيس لجامعة سنغافورة للإدارة. وتشير مطبوعة الجامعة إلى روح التجريب التى برزت منذ البداية:

ترى الأستاذة جانيس بيليس أن الحكومة لم تكن تعرف بالضبط ما التغييرات التى ستجلبها جامعة سنغافورة للإدارة إلى المشهد التعليمى، لكن كان هناك

شىء واحد واضح وهو أنه "إذا نجحت جامعة سنغافورة للإدارة، فسوف ترغب الجامعات الأخرى فى التغيير أيضًا. كانت الحكومة تتعمد إثارة التنافس لترى ماذا سيحدث".(٣)

قررت جامعة سنغافورة للإدارة أن المنهج الدراسى "ينبغى أن يكون جامعة على الطراز الأمريكى تقدم تعليمًا عريض القاعدة لا يبالغ فى الاعتماد على الامتحانات". وكان هذا يغاير النموذج الجامعى المُتَّبع فى الجامعات السنغافورية العريقة، والذى يؤكد على التخصص المبكر ويعتمد على الامتحانات لتقييم الأداء الأكاديمى للطلاب.(٤) وطبَّقت الجامعة الجديدة نهجًا للقبول يتضمن التاريخ السردى للمتقدمين ولا يعتمد على الامتحانات وحدها، كما شددت الدفعات الطلابية الصغيرة على المشاركة داخل قاعة الدروس والمشروعات الجماعية والعمل المستقل والتفكير النقدى.

كانت المبادئ التأسيسية انحرافًا ملحوظًا عن المؤسسات التعليمية فى المنطقة، وذلك على نحو لا يختلف عن المنطق الذى حدا بكلية أمهرست Amherst College وكلية ماونت هوليوك Mt. Holyoke College وكلية سميث Smith College وجامعة ماساتشوستس University of Massachusetts إلى إنشاء كلية هامبشاير Hampshire College كعامل حفاز للتغيير. فقد انتهت هذه المؤسسات إلى أن التغيير الجذرى مطلوب فى تعليم الفنون الحرة فى أمريكا ما بعد الحرب العالمية الثانية، وأن المؤسسات التعليمية محافظة بطبيعتها على الرغم من الخطاب السياسى الذى يقول بعكس ذلك. كانت الاستراتيجية الأشد فعالية هى خلق مؤسسة تعليمية جديدة تمامًا.

إن إنشاء مؤسسة جديدة كى تصبح عاملاً حفازًا تنافسيًا من أجل التغيير أسهل من إعادة تنظيم هيئة تدريس قائمة مكرَّسة لرسالة غير تقدمية. وقد اعترف قرار سنغافورة صراحةً بأن دافعية هيئة التدريس وأفعالهم حاسمة الأهمية وأنه سيصعب بشكل غير عادى إعادة تعليم هيئة التدريس القائمة التى كان نهجها الراسخ يتمثل فى التركيز على نقل المعرفة فحسب.

تحقق جامعة سنغافورة للإدارة نجاحًا وفقًا لمعيارين. فخلال الوقت القصير الذى انقضى منذ تأسيسها، بدأت الجامعتان الوطنيتان الأخريان تتغيران بالفعل. وتستخدم الجامعات الثلاث الآن عملية مشتركة للتقديم ومجموعة مشتركة من المعايير النوعية والكمية على السواء. كما تعطى الحكومة السنغافورية الجامعتين العامتين مزيدًا من الحرية لإدارة مواردهما وتصميم مناهجهما.

أما المعيار الثانى لنجاح جامعة سنغافورة للإدارة فهو الأثر على الطلاب. وعلى الرغم من صعوبة تقييم هذا الأثر، يشعر بعض أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين الإداريين أن أصحاب العمل بدءوا يرون طلاب جامعة سنغافورة للإدارة على أنهم أكثر مرونة وإبداعًا واستقلالاً من طلاب الجامعات الأخرى. أما الطلاب فبدءوا يزدادون صراحةً فى التعبير عن آرائهم داخل قاعات الدروس وخارجها. وفى حوار علنى جرى مؤخرًا مع لى كوان يو Lee Kwan Yu الذى يعدّ مؤسس دولة سنغافورة ورئيس وزرائها من١٩٥٩ إلى١٩٩٠ كان واضحًا أن طلاب جامعة سنغافورة للإدارة بدءوا يتحدون أكابرهم ويطرحون أسئلة صعبة على نحو لم يكن ليحدث أبدًا قبل خمس سنوات فقط. لقد بدأت التجربة فحسب، وما زال أمامنا أن نرى ما إذا كانت هذه الناشطية بين الطلاب، والواضحة بشكل رئيس فى جامعة سنغافورة للإدارة، ستنتشر أم لا وكيف سيكون ذلك.

إنّ فهم "جامعة سنغافورة للإدارة" التحدياتِ التى تواجهها يُعد بمنزلة مرآة مهمّة بالنسبة للولايات المتحدة، مما يبرز قبل كل شىء الدروس المستفادة من النتائج غير المقصودة. فقد أدركت سنغافورة منذ تأسيسها أهمية التعليم وكرّست موارد كبيرة له، مستعينة بتراث الفنون الحرة الذى تُجسِّده أكسفورد وكمبريدج ونظام التعليم البريطانى كنموذج. لكن فى ظل ضغوطات الاقتصاد العالمى متزايد التنافسية، اقترن التشديد على أهمية التعليم واحترام ثقافة الصين القائمة على الامتحانات لتحويل قيم الفنون الحرة المستمدة من نموذج أكسفورد ـ كمبريدج إلى شكل تشخيصى من أشكال التعليم قائمٍ على الاختبارات. وفى النهاية فقد البلد جوهر ما كان يسعى إلى استنساخه.

* * *

فى الولايات المتحدة، تروج إدارة بوش فى الوقت الحالى لنموذج لإصلاح التعليم قائم على معايير صريحة تقاس من خلال امتحانات موحدة قياسيا على مستوى الولايات والمستوى الوطنى. وفيما يدرس البلد تنفيذ الاستراتيجية ذاتها بشأن الجامعات، ينبغى أن يعير اهتمامًا خاصا للمشكلة التى حددتها سنغافورة. فمن المثير للسخرية أنه فيما تعمل سنغافورة على محو آثار ثقافة امتحانات تتسم بالاختبارات المصيرية، تبنت الولايات المتحدة نهجًا قائمًا على الامتحانات فى وضع المعايير وتحقيق المساءلة. وينبغى أن تكون الولايات المتحدة معنية بعمق بالتبعات غير المقصودة. إن كلا البلدين منخرط فى تجربة مهمة. فسنغافورة لا تعرف ما إذا كان الطلاب سيوجهون تفكيرهم النقدى نحو النشاط الاقتصادى أو ما إذا كانوا سيستخدمونه لتحدى جميع أنواع السلطات (بما فيها السلطة السياسية). والولايات المتحدة ليست على يقين مما إذا كان تأكيدها المتنامى على الاختبارات المصيرية سيتمخض عن نظام الاستحقاق القائم على الامتحانات الذى ـ كما خلُصت سنغافورة ـ يخنق الابتكار والمجازفة وروح مبادرات الأعمال، وهى السمات المميزة للحيوية الاقتصادية الأمريكية.

تدرك سنغافورة الارتباط بين التعليم الليبرالى والابتكار والنمو الاقتصادى والازدهار، وفى هذا الإدراك درس ثانٍ للولايات المتحدة، التى ينظر فيها إلى التعليم الليبرالى بالدرجة الأولى على أنه توفير أفق واسع من المعرفة للطلاب. وتدرك سنغافورة الصَلة بين التعليم الليبرالى والديمقراطية، وهى مستعدة لقبول القلاقل الاجتماعية المحتملة التى قد يولدها التعليم الليبرالى من أجل جنى الثمار الاقتصادية. فالكثير يمكن جنيه من الحوارات المنظمة بين المعلمين وواضعى السياسات بهذين البلدين.

يضع تباينُ الاتجاهات التعليمية فى سنغافورة والولايات المتحدة الحوار الأمريكى بشأن الجامعة المحايدة فى منظور مختلف. فمن الصعب أن نرى كيف يمكن أن يكون أعضاء هيئة التدريس الذين وُظّفوا للتدريس فى جامعة سنغافورة للإدارة محايدين بشأن بعض القضايا الاجتماعية التى ستبرز فيما يتعلق بالديمقراطية وحقوق الإنسان، إذْ سيلجأ الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس

ليبينوا لهم كيفية حل القضايا المعقدة وكيفية استخدام "حرية التفكير" التى نوّه إليها رئيس مجلس الإدارة. من ناحية أخرى، فمن المحتمل أن يخلق هيكل الحكم السلطوى ضغطًا كبيرًا من أجل الحياد.

وفى قرار الجهات المنظمة للجامعة باختيار مدرسة أعمال كنموذج للتعليم الليبرالى مجموعته الخاصة من الدروس. وأظن أن النموذج المختار يثير دهشة رؤساء كليات الفنون الحرة فى الولايات المتحدة. فأولئك الرؤساء، المنغمسون فى بيئة كليات الفنون الحرة الداخلية الصغيرة، ينسون أحيانًا أنه ما دام التعليم الليبرالى يُعنى بتطوير موقف عقلى، لا اكتساب كمٍّ من المعرفة، فمن الممكن السعى لتحقيق أهدافه بنجاح فى أى سياق تعليمى تقريبًا. فتعزيز أهداف التعليم الليبرالى وتعليم التفكير النقدى ليس حقا حصريا لكليات الفنون الحرة الداخلية الصغيرة، بغض النظر عن مدى رسوخ هذه الكليات، ولا هو مجال أى مجموعة معينة من فروع العلم.

يمكن تعزيز أهداف التعليم الليبرالى فى أى سياق تعليمى؛ لأنه يمكن استخدام أى مشكلة أو كمّ من المعرفة لتشجيع التحليل النقدى والأسئلة المتعمقة. ويستطيع أى معلم فى أى مجال تشجيع حرية الفكر وملاحقة الفكرة أينما قادته. والعكس صحيح، فأى معلم يستطيع كبت روح التقصّى. وأكثر الموضوعات ابتذالاً يمكنه تعزيز أهداف التعليم الليبرالى ويمكن استخدامه لتوضيح نطاق المعرفة والعلاقات المتبادلة بين فروعها. والعكس صحيح، فأى عضو هيئة تدريس يمكنه أن يأخذ أوسع الموضوعات وأرسخها ويقدمه بأسلوب ضيق فكريًا. وقد ذكّرت هانا جراى Hannah Gray رئيسة جامعة شيكاغو سابقًا وعضو هيئة مستشارى الجامعة الآسيوية للمرأة، ذات يوم السّاسة الذين كانوا يتهكمون أحيانًا من الأسماء الغامضة التى تحملها المشروعات التى تساندها مؤسسة العلوم القومية National Science Foundation فى الولايات المتحدة بقولها إنه لا توجد موضوعات ضيقة إنما عقول ضيقة.

يمكن لنهج دراسات الحالة المستخدم فى مدارس الأعمال ـ عند استكشاف مجموعة واسعة الأسئلة خارج نطاق التحليل الفنى ـ تعزيز جميع المواقف التى

يسعى التعليم الليبرالى إلى خلقها، وهذا هو السبب جزئيًا وراء اختيار سنغافورة كلية وارتون شريكًا رئيسًا لها فى تأسيس جامعة سنغافورة للإدارة. وكان من القادة الأوائل لجامعة سنغافورة للإدارة، بالإضافة إلى الأستاذة بيليس، رونالد إى. فرانك Ronald E. Frank العميد السابق لكلية جويزويتا للأعمال Goizueta Business School بجامعة إمورى Emory University الذى كان ثانى رئيس لها، وهاوارد هانتر Howard Hunter العميد السابق لكلية القانون ومساعد نائب رئيس جامعة إمورى، ويشغل منصب الرئيس حاليًا. تشجع رسالتا كليتى الأعمال بجامعتى بنسلفانيا وإمورى فى تعليم الأعمال نهجًا متناغمًا مع التعليم الليبرالى، وكلتا الكليتين موجودتان فى جامعتين تركزان بقوة على الفنون الحرة. وكان هؤلاء القادة الأوائل منغمسين فى تراث جامعة الفنون الحرة ويدركون تمامًا أهمية تنمية التفكير النقدى كهدف جوهرى لأى مؤسسة تعليمية.

لعل الدرس الأكثر أهمية الذى نتعلّمه من جامعة سنغافورة للإدارة يرتبط بتوظيف هيئة التدريس. فاستراتيجيات التوظيف المتبعة فى سنغافورة وفى جامعة سنغافورة للإدارة تذكرنا بأن هيئة التدريس فى النهاية تكمن فى صميم نجاح أى مؤسسة تعليمية فى تحقيق رسالتها المعينة. وكان حرص سنغافورة على اختيار جامعات الفنون الحرة كنماذج وتوظيف قادة لجامعة سنغافورة للإدارة منها خطوة أولى ضرورية (لكن ما زالت غير كاملة) فى السعى لتحقيق هدف خلق مؤسسة تحويلية بديلة. أدرك أولئك القادة أن ما يهم فى النهاية هو توظيف أعضاء هيئة التدريس اللازمين للدفع قُدُمًا برسالة الجامعة الريادية. إن أعظم تحد يواجه استراتيجية "الصفحة البيضاء" لإنشاء مؤسسة جديدة تمامًا هو توظيف هيئة تدريس تفهم الرسالة والنموذج الجديدين وتنفذهما. وستكون البراعة فى توظيف هيئة التدريس عنصرًا أساسيا فى قدرة جامعة سنغافورة للإدارة على خلق تغيير جذرى أو حتى سطحى. كما أن هيئة التدريس المناسبة هى التى ستقرر ما إذا كانت الجامعة ستولد ديناميكية للتحول الاجتماعى التدريجى إلى مجتمع أكثر انفتاحًا أم لا، أو ما إذا كانت ستخلق محركًا اقتصاديًا للنمو دون تغيير هياكل المجتمع السياسية والاجتماعية، أو ما إذا كانت ستطلق

العنان لمجموعة من القوى التى تزعزع المجتمع فى النهاية دون تعزيز إمكاناته الديمقراطية.

فى محادثات منفصلة مع رون فرانك Ron Frank الرئيس الثانى لجامعة سنغافورة للإدارة، وسوندهار بهارادواج Sundhar Bharadwajالأستاذ بجامعة إمورى والأستاذ الزائر بجامعة سنغافورة للإدارة (٢٠٠٥ ـ ٢٠٠٦) تكررت فكرة واحدة وهى أهمية توظيف أساتذة يفهمون المعنى الحقيقى لتعليم التفكير النقدى والتحدى الذى يمثله هذا التوظيف. فمثل هذا الجهد التوظيفى لا يمكنه افتراض شىء. فمجرد أن الأساتذة المرشحين ربما سبق لهم التدريس فى كلية للفنون الحرة لا يعنى أنهم يفهمون كيفية تعليم التفكير النقدى بحق. وقد تحدث رون فرانك بصراحة عن صعوبة إيجاد أساتذة يفهمون تمامًا أهداف التعليم الليبرالى وأهمية خلق بيئة فى قاعة الدروس تشجع الطلاب على تنمية مهاراتهم فى التفكير النقدى.

أوضح فرانك أنه على الرغم من أن نجاح جامعة سنغافورة للإدارة إلى حد كبير فى اجتذاب أساتذة ملتزمين بتأسيس ديناميكية تعليمية جديدة، فقد واجهت تحديًا مستمرًا فى تأسيس الثقافة المنشودة فى عموم الجامعة. وأكد أن الصعوبات موجودة فى كل أجزاء الجامعة، بما فيها أقسام الآداب والعلوم، لا فى الجوانب المهنية والفنية كالأعمال فقط. ولم يكن أساتذة العلوم الإنسانية فى فهمهم التلقائى لجميع مدلولات تعليم التفكير النقدى أحسن بأى حال من أساتذة الأعمال. وتدرك قيادة جامعة سنغافورة للإدارة أنها لا تستطيع افتراض أن الأساتذة، مهما كان المجال المعين أو أسلوب التعليم المعين الذى ينتمون له، سيفهمون أو يلتزمون تلقائيًا بقيم التعليم الليبرالى.

يكشف مدى صراحة قادة جامعة سنغافورة للإدارة فى حديثهم عن تحدٍّ توظيف الأساتذة، يكشف عن وعيهم بأن فهمهم الدوافعَ وراء اشتغال المرشحين للعمل بالمهن الأكاديمية ورغبتهم فى التدريس بجامعة سنغافورة للإدارة فهمًا تامًا يتساوى فى أهميته مع الكفاءة المهنية لهؤلاء المرشحين كلٌّ فى مجاله. وتذكرنا

مراقبة ما يجرى فى جامعة سنغافورة للإدارة بأن التركيز على دوافع التدريس حوارٌ لا يطرح بقوة ملحوظة فيما يبدو إلا عندما تكون المؤسسات الأكاديمية فى طور التأسيس أو عندما تجسِّد رسالات مميزة. ففى معظم المؤسسات الأخرى، لا تُقدَّر الدافعية حق قدرها ولا تُمحَّص إلا قليلاً. وقد شهدت تلك العملية فى هامبشاير ورأيتها تحدث فى مؤسسات أخرى جديدة نسبيًا. فالانجراف نحو الافتراضات بشأن الدافعية يمكنه فى النهاية إضعاف تحقيق المؤسسة رسالتها.

لعل أحد أسباب قلة التركيز على نوع المعلم المنشود أو دافعية الأساتذة هو صعوبة وتعقيد التعامل مع موضوع مُشرب بقدر كبير من عدم الموضوعية والقوة والعاطفة. وإذا لم تجرِ العملية بتركيز دقيق وضيّق على ماهية السمات المنشودة وطبيعة صلتها برسالة المؤسسة الأكاديمية، يمكنها أن تُعرِّض - بل وسوف تُعرِّض - الحرية الأكاديمية للخطر وتضعف جودة الجامعة. وينبغى أن ينتبه قادة التعليم فى كل مكان لما يجرى فى جامعة سنغافورة للإدارة. فكليات الفنون الحرة فى الولايات المتحدة يمكنها تعلُّم الكثير من كيفية استقصاء هذه الجامعة أسباب اشتغال المرشحين بالتدريس ودوافعهم للتدريس فى سياق معين وماهية أهدافهم ومسؤولياتهم المهنية من وجهة نظرهم. وقد تتعرف هذه الكليات بدرجة أكبر على أهمية التوفيق بين دوافع عضو هيئة التدريس المحتمل وأهداف المؤسسة وتوقعاتها.

شرع قادة جامعة سنغافورة للإدارة فى البحث عن أساتذة ملتزمين بأسلوب تدريس يشجع الطلاب على التحدث بصراحة واتخاذ المواقف والتفكير النقدى. وتتفهم الجامعة أن كثيرين من الأساتذة المحتملين الساعين للعمل فيها ربما لا يكونون مشربين تقاليد الفنون الحرة، وتدرك أنه حتى أصحاب الخبرة فى مؤسسات الفنون الحرة ربما لا يكونوا على وعى بمبادئ الفنون الحرة الجوهرية كما ينبغى لهم أن يكونوا. فاشتغال المرء بالتدريس فى كلية للفنون الحرة لا يعنى أنه محّص طبيعة ذلك الشكل من أشكال التعليم بعمق أو فهم تمامًا. فالفهم شىء مفترض، ونادرًا ما تمحَّص مبادئ الفنون الحرة الجوهرية بعمق ودقة. ويزيد الضغطُ التنافسى الذى يواجهه شباب الأساتذة لإيجاد فرص عمل بهيئات

التدريس فى أى مكان الحاجةَ إلى مثل هذا التمحيص. ولا تقدم المقولة المؤسسية الدارجة بأن الحكم على أداء الأساتذة سيستند إلى "التفوق فى التدريس والبحوث وخدمة المجتمع" إلا قليلاً من الإرشاد للجمهور والطلاب والأساتذة بشأن ما يمكن ـ وينبغى ـ أن تعنيه كل تلك العبارات بالنظر إلى أغراض كلية أو جامعة معينة. ويجب أن تتغلب جامعة سنغافورة للإدارة على هذه التشوش الذى يساهم فى جعل وجهات نظر أنصار الحياد بشأن ما ينبغى أن يحدث فى قاعة الدروس أكثر تقييدًا من وجهات نظرى.

إذا كان لنا، أنا وأنصار الحياد، أن نجرى مناظرة فى حرم جامعة سنغافورة للإدارة، فالمجتمع بأكمله سيجدها على الأرجح محرّضة للفكر، وإن كان سيجدها أيضًا مسلية بل وربما غير مفهومة. وسيحض أنصار الحياد الجامعة على التماس أساتذة مكرَّسين للبحوث ولديهم حماس للمعرفة ويريدون غرس قدرة على التحليل الدقيق والتفكير النقدى فى الطلاب، وهو الموقف الذى سيؤيده على الأرجح كثيرون من أعضاء هيئة تدريس جامعة سنغافورة للإدارة. كما سيحذر أنصار الحياد من توظيف أعضاء أساتذة لديهم أيضًا ميل إلى تطبيق مهاراتهم على قضيتى المساواة والعدالة الاجتماعيتين. أيضًا سيتفقون على أن مثل هذه الدعوة لموقف معين ستكون ضارة بالطلاب وستحول دون تنمية تفكيرهم النقدى، بل يمكن أن تسفر عن توتر غير مطلوب مع الحكومة. وسيهيبون بأن تعير عملية توظيف الأساتذة اهتمامات خاصة لقدرة الفرد على أن يكون متوازنًا، بحيث يتصرف كقاضٍ لا كمدّعٍ عام، وسيصر أنصار الحياد على تجنب الأساتذة الذين تشتمل أجندتهم على أهمية التغيير الاجتماعى.

سأردّ بقولى إن الحياد الذى كان يقترحه بولتش وهورويتس يستحيل على الأرجح تحقيقه، وحتى إذا كان ممكنًا، فالواجب تجنبه نظرًا لخطره ولامسؤوليته وعدم التزامه. فإذا كان لجامعة سنغافورة للإدارة أن توظف أساتذة استنادًا إلى النموذج المحايد، فستخاطر بغرس قدرة التفكير النقدى فى الطلاب دون إتاحة الفرصة لهم لممارسة استخدام هذه المهارات فى مواقف ذات مغزى، وستخاطر بترك الطلاب غير مستعدين للتعامل مع عواقب التحديات التى سيطلقها

تفكيرهم النقدى. وستكون تكلفة هذا الإخفاق على الأرجح أكبر فى مجتمع سلطوى منها فى الولايات المتحدة.

إن تعليم التفكير النقدى أشبه بفتح باب للويلات والشرور. وسيتوقف ما إذا كانت القوى التى يطلقها هذا الباب ستساعد على تغيير المجتمع تغييرًا بناءً أم هدَّامًا على مدى حساسية القائمين بالتحدى حساسيةً كافية، لا تجاه الأسئلة المطروحة حول الجهور فحسب، بل أيضًا تجاه الأسئلة المطروحة حول الوسائل. لقد وجدت جامعة سنغافورة للإدارة، كمؤسسة للفنون الحرة، لتحدٍّ السلطة والتقاليد، سواء أذُكر هذا فى الشروط أم لم يُذكر، ومن ثم تتحمل كل المؤسسات من هذا القبيل مسؤولية أخلاقية عن تطوير قدرة طلابها على الاستجابة بطرق ملائمة وبنَّاءة لما تطلقه هذه الجامعات. فإطلاق العملية بتحفيز التفكير النقدى ثم التنحى وقول ـ فعلاً ـ إن الجامعة محايدة فيما يتعلق بنتائج هذا الفكر النقدى هو تصرف لا مسؤول ولا أخلاقى، حيث تتحمل مؤسسات الفنون الحرة ـ وقد سلَّحت الطلاب بأدوات التفكير النقدى ـ مسؤولية مهنية وأدبية عن نمذجة استخدامات مسؤولة وبنَّاءة لتلك القوة.

للتصدى لذلك التحدى، يجب أن تجد جامعة سنغافورة للإدارة أساتذة يفهمون أن الطلاب الذين يعيشون فى سنغافورة وكثير من البلدان الأخرى فى المنطقة (كالصين) سيواجهون هياكل اجتماعية وسياسية مقيِّدة هائلة، ولن يحتاجوا إلى استيعاب المواقف التى تؤدى إلى التفكير النقدى فحسب، بل يحتاجون أيضًا إلى كسب خبرة فى كيفية استخدام تلك المهارات الجديدة بطرق ملائمة وبنَّاءة، ولن يستطيعوا اكتساب تلك الخبرات إذا ظل أساتذتهم محايدين. والسبيل الوحيد إلى اكتساب الطلاب القدرة على تحدى السلطة تحديًا مسؤولاً وفعَّالاً هو امتلاك خبرة فعلية فى القيام بذلك فى بيئة تشجع على الإبداع. ويعدّ امتلاك الفرصة لمواجهة أساتذة يؤيدون موقفًا معينًا بيئةً من هذا القبيل. إن المهمة التى يواجهها الأساتذة صعبة للغاية، وليس كلهم أهلاً لها، وكثير منهم يحتاج إلى تدريب لتحقيق الأهداف التنموية والفكرية المتعددة والممتزجة المتضمنة فى التعليم والتعلُّم.

سيكون الأساتذة الذين يظلون على تأييدهم موقفًا معينًا مع استطاعتهم فى الوقت نفسه خلق ذلك النوع من الانفتاح الذى يشجع النقاش الحقيقى هم فى أغلب الأحوال الأساتذة الذين لديهم حماس متوازن لدورى التدريس الفكرى والتنموى على السواء. فدافعا التدريس التنموى والفكرى يتساويان فى قيمتهما ويعتمدان تبادليًا على بعضها بعضًا، ولا فضل لأحدها على الآخر، وكلاهما يمكن أن يكون الدافع الرئيس للمعلمين الملهمين. وتخلق طريقة عملهما معًا البصمةَ الفريدة، أو الـ "دى إن أيه" الاجتماعى، لكل معلم. فالمعلمون الأشد فعالية يوازنون بين حماس للأفكار وبين انخراط فى النمو الشخصى لكل طالب فرد، وهذا توازن يصهر العقل والحُكم والقيم فى الحكمة. وعندما يبدد الحماسُ للأفكار الطاقةَ والوقتَ المخصصين لحياة الطالب التنموية، يمكن أن يعانى التدريس ويمكن أن يحدث ـ والأرجح أن سيحدث ـ الترهيب أو العجرفة اللذان يتصورهما هورويتس وبولتش. وعندما يبدد اهتمامُ المدرس بنمو الطلاب الفردى الطاقةَ والقوة الموجهتين للتعلُّم والبحث عن معرفة جديدة أو يحدّ منهما، قد يشعر الطلاب بأن هناك من يدعمهم، لكن دون أن يكون هناك ما يحفزهم لبلوغ إمكاناتهم العقلية.

إن هدف التدريس ـ رضى أنصار الحياد أم لم يرضوا - يُعنى أصلاً بالتغيير الاجتماعى والعدالة الاجتماعية. والأغلبية الساحقة ممن يدرّسون يفعلون هذا لأنهم يؤمنون بالإمكانات الفطرية التى توجد فى كل طالب، وهم يعتقدون أن تنمية هذه الإمكانات سيثرى حياة الطالب ويتمخض عن مجتمع أفضل. وأينما كان مكان المعلم فى الطيف بين الطرف "الصلب" العقلى المدفوع بالبحوث والطرف "الناعم" الحنون التنموى، فهناك عامل واحد يربط الاثنين. فالأفراد يصبحون مدرسين لأنهم يعتقدون أن تعليم الفرد فيه تعليم للمجتمع. وهم ليسوا محايدين أبدًا فيما يتعلق بأملهم فى تحقيق محصلة جهدهم. وتتجاهل مطالبتهم بالحياد، بوصفه الطريقة الوحيدة لتعليم الفكر المستقل، أسباب اختيار معظمهم الاشتغال بالتدريس فى المقام الأول.

إن أعضاء هيئة التدريس الذين يعتمد حماسهم على البحث والجوهر الفكرى لمجالاتهم قادرون على حفز التحليل الدقيق من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل. وهؤلاء لا يحتاجون إلى اتخاذ مواقف، لكن ـ نظرًا لالتزامهم الفكرى ـ من الأرجح أن تكون لهم آراء قوية حول جميع أنواع القضايا المرتبطة بمجالهم بشكل مباشر أو غير مباشر. وبما أنهم لا يبذلون جهدًا كبيرًا فى تفاعلاتهم مع الطلاب كالمعنيين بالدور التنموى بدرجة أكبر، فلا بد أن يحرصوا على عدم ترويع طلابهم بتأييدهم موقفًا معينًا. غير أنه ينبغى عدم إثناء مثل هؤلاء الأساتذة عن ذلك. فالأساتذة الذين تربطهم صلة ذات طابع شخصى أقوى بالطلاب ربما يكون أمامهم متسع أكبر لاتخاذ مواقف والدعوة للقيم بطرق لا تروع الطلاب، لكن أيًا من "النوعين" لا يضمن محصلة معينة. فالتدريس يتمخض عن نتائج معينة، لكن نادرًا ـ إن حدث ـ ما يكون ذلك يقينيًا.

يجب أن تأخذ عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس بجامعة سنغافورة للإدارة بعين الاعتبار مجموعة معقدة من المتغيرات التى تؤثر على التوازن بين الاهتمامات الموضوعية والاهتمام بالتنمية الفردية، وأن تدرس كيف ستساهم هذه العوامل فى تحقيق رسالة المؤسسة أو تحول دونه. وسيكون أعضاء هيئة التدريس الذين يؤتى بهم للتدريس فى هذه الجامعة على الأرجح من المؤيدين للقيم الديمقراطية والمجتمعات المنفتحة. وليس الحياد هو ما ينبغى البحث عنه، بل ما ينبغى البحث عنه هو الاهتمام بتنمية الطلاب الذى يتيح لهم المجال ويمنحهم الشجاعة لتحدى سلطة الأستاذ. فما يحمى الطلاب من العجرفة المتصلبة ـ مقارنة بالتأييد المنفتح المرن لموقف معين ـ هو التزام الأستاذ بنموهم الشخصى. وأية مؤسسة تقبل نهج جامعة سنغافورة للإدارة ينبغى أن تبحث عن أساتذة يتفانون فى معرفة طلابهم معرفة شاملة كمعرفتهم مجالهم الدراسى المختار. وينبغى أن يُعنَوا بالتنمية الشخصية للطلاب كما يعنون بفهمهم القضايا العقلية. وتكمن القضية الأساسية بالنسبة لجامعة سنغافورة للإدارة والمؤسسات الأمريكية على السواء عند توظيف أعضاء هيئة تدريس فى ضرورة قيام المؤسسة بتشجيع الطلاب ومساندتهم، لا نبذ هؤلاء الطلاب لممارستهم الفكر المستقل النقدى.

وينبغى أن تسأل هذه المؤسسات أنفسها: هل هى منفتحة على تحديها وهل تشجع على ذلك؟ فأكبر خطيئة يرتكبها الأستاذ فى قاعة الدروس بمؤسسة غرضها تنمية الفكر النقدى هى العجرفة. والقضية ليست ما إذا كان الأستاذ يؤيد موقفًا معينًا خلال درس معين، بل كيف يشجع طلابه على اتخاذ مواقف معينة وكيف يكون رد فعله عندما يعبر طلابه عن وجهات نظرهم التى تتحدى وجهة نظره.

يجب أن تلجأ جميع المؤسسات ذات الغرض المعين، كجامعة سنغافورة للإدارة والجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية والجامعة الآسيوية للمرأة Asian University for Women والجامعة الأمريكية فى بلغاريا (سنناقشها فى الفصل التالى)، إلى أساتذتها للتدريس بطرق أكثر صراحةً وتعقيدًا بكثير من تلك المستخدمة فى المؤسسات العريقة التى لا تتحدى الوضع الراهن. غير أن المؤسسات على اختلافها يمكنها الاستفادة إذا أعلنت بمزيد من الصراحة عن توقعاتها من الأساتذة. ولعل فعل هذا فى الولايات المتحدة على مدى العقود الماضية خلق حوارًا أعظم ثمرةً عن التعليم الجامعى بوجه عام.

***

إننى أعارض الدعوة إلى الحياد التى جاءت فى ميثاق الحقوق الأكاديمية لديفيد هورويتس (ناقشناه فى الفصل ٣) جزئيًا بسبب ما تعنيه ضمنًا وتفترضه عن المدرسين وطبيعة التدريس. فمطالبة أى أستاذ بتبنٍّ موقف حيادى فى قاعة الدروس، لا سيما تجاه القضايا الكبرى التى تواجه مجاله أو تجاه القضايا الاجتماعية المهمّة، أشبه بمطالبة الطبيب بأن يكون معالجًا روحانيًا أو المعالج الروحانى بأن يكون طبيبًا. يتجاهل أنصار الحياد أو يسيئون فهم الأسباب المعقدة التى تدفع الأفراد إلى الاشتغال بالتدريس، وطبيعة التدريس، وشخصية الأستاذ الناتجة عن ذلك، ويريدون أن يكون المدرسون غير منحازين كالقضاة، فى حين أن المدرسين أشبه ما يكون بالفنانين، ويريدون أن يكون المدرسون مديرين فى حين أنه ينبغى أن يكونوا أقرب إلى المخترعين.

وأنصار الحياد مجبرون على السير فى هذا الاتجاه؛ لأنهم يفترضون أن الأساتذة ذوى الميل السياسى أحادى الجانب يتعمدون الحدّ من تفكير الطلاب النقدى. ونجد اليوم فى الولايات المتحدة أنصار الحياد مقتنعين بأن هناك مئات، إن لم يكن آلاف، من أساتذة الكليات مفعمون بالانحيازات الليبرالية وتحاول تقويض غرض التعليم بغرس التفكير النقدى بدلاً من تحفيزه. وهم يفترضون أسوأ الفروض لأنهم لا يفهمون طبيعة التدريس، ولأنهم يفترضون أن المدرسين سيتصرفون كما كانوا هم أنفسهم سيتصرفون.

على الرغم من استمرار الجدل فى الولايات المتحدة حول الطرق الكثيرة التى تعبر بها هيئات التدريس عن الانحياز الليبرالى، فأنا مستعد للقبول بوجود مثل هذا الانحياز فى مكان ما، وأظن فعلا أن هذه الاتهامات من جانب أنصار الحياد تصدق على عدد كبير مما تسمى بمؤسسات النخبة، إن لم يكن على التعليم الجامعى برمته، وبالأخص فى فروع علمية معينة داخل كل مؤسسة. فقد أظهرت هيئات تدريس الجامعات الأمريكية انحيازات بطريقة أو بأخرى على مر التاريخ. وأيًا ما كانت القضية التى أثارت العواطف فى فترة تاريخية معينة، فليس مرجّحًا أن هيئات التدريس فى كثير من المؤسسات البارزة كانت متوازنة فى مواقفها وآرائها حيالها، سواء أكانت هذه القضية هى النشوء والارتقاء فى سبعينيات القرن التاسع عشر أو قوانين جيم كرو Jim Crew Laws فى تسعينياته أو الانعزالية فى ثلاثينيات القرن العشرين أو القضايا الجنسانية فى ستينياته. فمهما كانت القضية، فإن عدم التوازن أقرب إلى الطبيعة من التوازن. ومن يدرى ماذا سيكون الانحياز أو الموضوع ذوا الصلة بعد خمس وعشرين سنة من توظيف عضو هيئة التدريس.

فى النهاية أرد على من يشعرون بالقلق الشديد بشأن عدم التوازن هذا بسؤال بسيط: لماذا ترونه مفزعًا بشدة؟ يبدو أن أنصار الحياد يفترضون أن وجود تأييد موقف معين والحماس له سيشكّل كل ما يجرى فى قاعة الدروس، وأن هيئة التدريس تحيا من أجل التلقين. يظن أنصار الحياد أن قاعة الدروس عالم أبيض وأسود ثنائى الأبعاد لا يجتمع فيه تأييد موقف معين وتشجيع التفكير المستقل.

إن معظم الأساتذة معنيون أكثر بإشراك طلابهم فى نقاش صحّى. وفى الغالب يكون الأساتذة أعظم سعادة عندما يشارك الطلاب فى المناقشات. وعندما يطرح الأستاذ سؤالا، فما يهمه أكثر هو عدد الطلاب الذين يرفعون أيديهم أو يعبرون عن آرائهم بصراحة، لا وجهة النظر التى يعبرون عنها وما إذا كانت ليبرالية أو محافظة. ودون إشراك الطلاب، يصعب التدريس، ناهيك عن الغرس. ويمكن أن يكون تأييد موقف معين طريقة فعّالة لحمل الطلاب على "الردّ"، والردّ طريقة فعّالة لتحقيق المشاركة. ونظرًا لأن أنصار الحياد يفترضون أن تأييد موقف معين والانغلاق الذهنى مرتبطان ارتباطًا لا ينفك، لا يمكنهم تصور كيف يستطيع المرء تأييد موقف معين وحفز التفكير المستقل فى الوقت ذاته، ويسوقون أمثلة سافرة لأساتذة لا يستطيعون تأييد موقف معين دون أن يكونوا منغلقين ذهنيًا ويعدّونهم القاعدة. تلك الأمثلة ستكون موجودة دائمًا، لكنها ليست الأغلبية، وهى يقينًا ليست خطرة كما يفترض أنصار الحياد.

وإذْ انتهى أنصار الحياد إلى أن الأساتذة مدفوعون للسماح لانحيازاتهم بتشكيل طرقهم فى التدريس، فلا بد أن يحولوهم إلى شىء هم بعيدون عنه، إلى مجرد ناقلين لمواقف أشخاص آخرين، ويخفقون فى رؤية الدوافع المتنوعة وراء اشتغال الأفراد بالتدريس، وهى الدوافع التى يستحيل معها على كثير من الأساتذة أن يلتزموا الحياد. وفى الوقت نفسه، فإن هذه الدوافع المتنوعة التى تحمّس الناس للاشتغال بالتدريس تقودهم أيضًا إلى المشاركة مع الطلاب وتقبّل الاختلاف.

يَجمع المدرسون العظماء، مثلهم مثل الفنانين العظماء، بين حماس للمضمون وحماس لتوسيع إدراك إنسان آخر وفهمه. فبعضهم سيكون لديه حماس لخلق معرفة جديدة، وبعضهم الآخر سيستمتع بنقل هذه المعرفة. وقد اشتغل المدرسون الفعّالون بهذه المهنة لإيمانهم بإمكانية تغيير حياة الناس إلى الأفضل من خلال التعليم. وفى حوار جرى مؤخرًا، قال كثيرون من أهلى المشتغلين بالتدريس ببساطة: "المدرسون هم أكبر المتفائلين".

إن إدراكات أنصار الحياد بشأن مجال التدريس تجريدٌ للمهنة، لا من طاقتها فحسب، بل من قدرتها على دعم رسالات مختلفة. فالتعليم يُعنى بما هو أكثر من تدريس التفكير النقدى، إذْ يُعنى أيضًا بتعليم الطلاب كيفية استخدام التفكير النقدى لتحقيق غايات بنَّاءة وجديرة بوسائل لائقة وفعَّالة. ويمثل التفكير النقدى أداة مهمة بالنسبة لكثيرين من المنجذبين إلى مهنة التدريس. لكن لا بد أيضًا من تطبيق التعليم المكرَّس للتفكير النقدى تطبيقًا صحيحًا. واللبس الحاصل فى طبيعة الدوافع التى تحدو بالأفراد إلى الاشتغال بالتدريس وطبيعة التدريس ذاته يجعل هذا الحوار حول التعليم مُلحًا.

يقدم قرار حكومة سنغافورة بإنشاء جامعة سنغافورة للإدارة كجامعة مستقلة على الطراز الأمريكى للفنون الحرة دراسة حالة جديرة بالملاحظة حول أهمية أخذ الدوافع التى تدفع الأفراد للاشتغال بالتدريس بعين الاعتبار. لقد عرقل إخفاق استراتيجية "توفير التعليم لجميع الأطفال" فى الولايات المتحدة فى إعارة اهتمام كاف لقضايا الدافعية، عرقل الأثر الناتج إن لم يكن أبطل مفعوله. فمعظم المدرسين لا يدرّسون لمجرد تحسين أداء تلاميذهم فى الاختبارات، بل يريدون أن يُحسن تلاميذهم الأداء نتيجة تبنى نطاق واسع من المواقف والقيم، وانتهاج الاحترام والأمانة والإبداعية والقيادة فى التعامل، وهى سمات لا يسهل اختبارها لكن تربطها علاقة وثيقة بالنجاح فى الكلية أو الحياة. وقد حاولت جهود وضع المعايير فى كثير من الولايات تصوير هذا التعقيد، فيما حقق وضع الاختبارات نجاحًا أقل فى هذا الصدد. ويشعر المدرسون بالإحباط حتى قبل البدء؛ لأنه يبدو أن واضعى السياسات على المستوى الفيدرالى لا يقدرون تلك الأبعاد التنموية.

يواجه المعلمون، سواء كانوا يدرّسون فى جامعة سنغافورة للإدارة أو كلية فنون حرة داخلية صغيرة ككلية هامبشاير أو فى التعليم ما قبل الجامعى، تحديًا هائلاً للاستجابة بطريقة نقدية بنَّاءة لكل طالب يعملون معه، وهو تحدٍّ ينبع من ضخامة أعداد الدارسين والتنوع الهائل فى الشخصيات ومستويات الاهتمام والمهارات والخلفيات الثقافية والاقتصادية والمواقف التى يمكن أن تمثلها أى جماعة من الطلاب. وكلما كانت المؤسسة أكثر اشتمالاً وأقل انتقائية، كان التحدى أكبر. ولا

توجد مهنة تواجه مثل هذا التنوع فى المادة الخام التى تتعامل معها، بالإضافة إلى تنوّع أهداف رسالتها، باستثناء المهن التى تخدم الجمهور مباشرة.

لقد تعذر وضع معايير وإيجاد مساءلة فى التعليم نتيجة تنوع الطلاب المراد تعليمهم لا نتيجة شدة مقاومة المعلمين وضعَ مثل هذه المعايير مقارنة بأرباب المهن الأخرى. وكثيرًا ما ينسى المشرّعون ومجالس إدارات المدارس والجمهور بوجه عام هذه النقطة حاسمة الأهمية وينتهى بهم الحال إلى تحميل المعلمين مسؤولية الإخفاقات الحتمية. والعكس صحيح، فنادرًا ما يحظى المعلمون بما يستحقون من عرفان. ونجد هذا الانعدام فى التبصر فى الولايات المتحدة كأوضح ما يكون على مستوى التعليم ما قبل الجامعى حيث يعامَل المدرسون غالبًا كأسلحة دمار شامل ويلامون على كل شىء يراه النُّقاد خطأً فى المجتمع الأمريكى. وقد هيأت دراسة "أمة فى خطر" - A Nation at Risk وهى دراسة خلافة ، وإن كانت معيبة، للتعليم الأمريكى فى سبعينيات القرن العشرين- المزاج العام لتوجيه اللوم للمدرسين. وكثيرًا ما تفترض الجامعات التى تركز على تحسين التعليم ما قبل الجامعى أن المدرسين هم المشكلة، وكانت هذه الفرضية محورية فى قانون "توفير التعليم لجميع الأطفال". إن الارتقاء بالمدرسين ينبغى أن يكون هدفًا على الدوام؛ لا لأن المدرسين هم المشكلة الجوهرية بل لأهميتهم.

من الأهمية بمكان أن نفهم أن القضية فى الولايات المتحدة ليست فى تدنى جودة التعليم. فنتائج اختبارات الطلاب الأمريكيين فى الامتحانات الدولية لم تتراجع فى معظم الحالات. وما حدث هو أن الأمم الأخرى، إذْ رأت أهمية التعليم فاستثمرت المزيد من الموارد، تتفوق الآن فى أدائها على الولايات المتحدة. لقد تراجعت المكانة النسبية للولايات المتحدة. وهذا التراجع شىء مهم، لكن إلقاء اللوم على المدرسين ليس هو الحل. والواقع أن الموقف العام السلبى تجاه المدرسين يجعل من شبه المستحيل جذب الأحسن والأبرع للعمل فى هذا المجال.

يجرى الآن توسيع المواقف العامة الواسعة تجاه التعليم ما قبل الجامعى فى الولايات المتحدة إلى مستوى التعليم الجامعى، مثلما يجرى توسيع الاستراتيجيات

المعينة النابعة عن تلك المواقف. فتقرير لجنة سبلنج لسنة ٢٠٠٦ حول التعليم العالى الذى أعدته لجنة أمر بتشكيلها جورج دبليو. بوش عملاً بنصيحة وزيرة التعليم الأمريكية مارجريت سبلنج Margaret Spelling يتوسّع فى الافتراضات نفسها المتعلقة بكفاءة نظام الاختبارات الوطنى وإخفاقات المعلمين التى يستند عليها قانون وسياسات توفير التعليم لجميع الأطفال فى التعليم ما قبل الجامعى لتشمل التعليم الجامعى، وهى الافتراضات التى تحظى بدعم من عموم الأحزاب السياسية الكبرى فى الولايات المتحدة. ويتباين ذلك التقرير تباينًا صارخًا مع رؤية التعليم الجامعى التى دفعت إلى إنشاء جامعة سنغافورة للإدارة. فعلى الرغم من أننا نجد المعلمين والزعماء الوطنيين فى بقية دول العالم يحاكون نموذجًا حقق نجاحًا كبيرًا فى الولايات المتحدة ويتقبلون جميع التعقيدات والتحديات التى يطرحها، نجد البعض فى الولايات المتحدة يريدون التخلى عن هذا النموذج. إن التأكيد على الاختبارات وعلى الحياد شكل جذاب من أشكال التوحيد القياسى، لكنه يضر بالإبداعية والتجديد والابتكار. ومن السخرية بمكان أن إدارة بوش الحالية، بتأكيدها على الحرية والديمقراطية، تفضل نموذجًا حتى حكومة لى كوان يو المتسلطة فى سنغافورة وجدته غير كاف لمواجهة التحديات المستقبلية فى الاقتصاد العالمى.

لن يتمكن التعليم الجامعى من تحويل هذا الاتجاه ما لم يبدأ فى التعبير عن رأيه بقوة والعمل صراحةً وإستراتيجيا لتوعية الجمهور بما يجب أن يحدث فى قاعة الدروس، فى ظل ظروف صعبة غالبًا. يجب أن يقنع قادة التعليم الليبرالى الجمهور بأن مهمة هذا التعليم الأساسية هى التطوير الفعلى لقدرة الأفراد على تحدى السلطة بطرق ملائمة وبنَّاءة. وسيمضى وقت طويل قبل أن تُفهم هذه الرسالة، بل وسيمضى وقت أطول قبل أن يدرك الجمهور بالضبط مدى صعوبة هذه المهمة. فى هذه الأثناء، يجب ألا يصرف المعلمون الجامعيون أنظارهم عن شواغل الجمهور بشأن جودة التدريس والمدرسين على جميع المستويات. ينبغى أن يكون الهدف هو تفهيم الجمهور أن أصواتهم سُمعت حتى فيما يحاول المعلمون علانيةً وصراحةً توضيح الصعوبات التى يواجهها المدرسون، ومقدار ما أنجزوا

فعلاً فى مواجهة التحديات الهائلة، وضرورة مساندتهم فى ظل تعقيدات المطالب - المتضاربة أحيانًا - التى يطلبها المجتمع منهم. إن المشكلة أوضح منها على مستوى التعليم ما قبل الجامعى فى الولايات المتحدة، لكن قادة التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة ينبغى أن تُقلقهم سهام النقد التى شُرع فى توجيهها إلى التعليم الجامعى، وهى سهام النقد ذاتها التى توجّه إلى التعليم ما قبل الجامعى بأسلوب يغلب عليه التعميم والمبالغة فى التبسيط.

لقد واجهت جامعة سنغافورة للإدارة كثيرًا من القضايا التى يتعين على الولايات المتحدة ومدارسها مواجهتها، ولعل كلتاهما فتحتا بابًا للويلات والشرور لا يعرف أحد عواقبه. ومع ذلك، فإن المعلمين الذين يؤكدون على التفكير النقدى يعرفون أن أعظم تحدٍّ ما زال هو حمل الطلاب على المشاركة النشطة فى التعلُّم. لقد حدد أنصار الحياد المشكلة غير الصحيحة؛ فالمشكلة الأساسية التى يجب أن يعالجها التعليم هى كيفية حمل الطلاب على المشاركة فى الأفكار والقضايا لا كيفية حمايتهم من التردّى المفترض الذى يوقعهم فيه أعضاء هيئة التدريس المنحازون. وعندما يتم إشراك الطلاب - على النحو الذى يبحثه الفصل التالى - تصبح لديهم القدرة على معرفة الفرق بين التدريس ذى الجودة والتلقين السافر.

■■■

الفصل الثامن

الجامعة الأمريكية فى بلغاريا

التحاور مع السلطة

يفترض أنصار الحياد أسوأ ما فى الأفراد، سواء أكان هؤلاء الأفراد أساتذةً أم طلابًا، ويقتصرون فى التعددية التى يدعون إليها على السياسة. أنا أيضًا أشجب الأساتذة منغلقى الأفق وأشدد على قيم التعددية، وأصل اختلافى مع الحياديين هو كيفية رؤيتنا العالم من حولنا لا قيمنا التعليمية التى نعتنقها. وتُبرز تجربتى مع الجامعة الأمريكية فى بلغاريا، التى أشغل عضوية مجلس أمنائها، هذه الاختلافات.

إن تسعين فى المئة من التعليم توقُّع. فإذا كان المجتمع، أىّ مجتمع، يتوقع أن يكون طلابه ضعفاء وسلبيين فى مواجهة السلطة، فهكذا سيكون شبابه. وإذا كان المدرسون يعتقدون أن جميع الطلاب يمكنهم التعلُّم ويحددون لهم سقف توقعات مرتفعًا، فسينهض الطلاب إلى هذا المستوى. ويستطيع الطلاب تعلُّم كيف يقفون فى وجه السلطة ويطرحون الأسئلة ويتحدّون بطرق ملائمة وبنَّاءة. وكلما أُعطوا مزيدًا من الفرص ليفعلوا ذلك، عظُمت قدراتهم على التحليل النقدى وازدادوا فعالية فى الدعوة إلى المواقف التى يؤمنون بها. فأفضل الطلاب قادرون على مواجهة الأساتذة المتعنتين المتشبثين بآرائهم الذين يتصرفون فى بعض الأحيان

بشكل غير لائق. ويستطيع معظم الطلاب، إذا أتيحت لهم الفرصة، النهوض إلى المستوى المأمول عند الضرورة، ولا سيما إذا ما دُرِّبوا على كيفية فعل ذلك بشكل صحيح وسوندوا فى هذه الجهود.

على الرغم من اختلافى أنا وأنصار الحيادية من حيث ثقتنا فى الطلاب، فإننا نتفق على قيمة تنوّع الآراء والمنظورات؛ فإيجاد منظورات متنوعة شىء مثالى بلا ريب. وهذا المبدأ راسخ رسوخ أى مبدأ آخر فى التعليم، ويمثل الجزء الأهم من حجة الحياديين، لكن الحياديين لا يركزون إلا على التوجه السياسى، فيما توجد قضايا أخرى كثيرة متعلقة بالتنوع ينبغى أن تكون ضمن اهتمامهم. فالاختلاف فى المنظورات بين الليبرالى أو المحافظ، أو بين الجمهورى أو الديمقراطى فى الولايات المتحدة يبدو أقل أهمية بكثير عندما يقارَن بالاختلافات بين المواقف السياسية للولايات المتحدة أو الصين أو روسيا.

الحياديون محقّون فى قلقهم بشأن عدم تعرّض الطلاب الأمريكيين إلى منظورات متنوعة، لكنهم أخطئوا فى تعيين الموضع مثار القلق فيما يتعلق بالتنوع. فالطلاب فى الولايات المتحدة فى حاجة أمسّ إلى التعرض إلى منظورات متنوعة بشأن الاختلافات الثقافية والإثنية والعرقية منهم إلى الاختلافات السياسية المحلية. الطلاب الأمريكيون متأخرون كثيرًا عن أقرانهم فى بلدان كثيرة فيما يتعلق بمعرفتهم بثقافات عديدة ودرايتهم بأكثر من لغة واحدة وتجربتهم المباشرة فى التفاعل مع ثقافة غير ثقافتهم.

فى مارس ٢٠٠٦ أسعدنى الحظ أن قضيت يومًا أُجرى مقابلات مع أحد عشر طالبًا فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا American University of Bulgaria التى تأسست فى ١٩٩١ بدعم من معهد المجتمع المفتوح Open Society Institute والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID وبمشاركة نشطة من جامعة مين فى أورونو University of Maine at Orono اتخذت الجامعة الأمريكية فى بلغاريا إطار الفنون الحرة إطارًا تعليميًا لها لتحقيق هدفين أساسيين، أولهما أن تصبح مؤسسة لتعزيز ثقافة ديمقراطية فى دولة سلطوية سابقة، وثانيهما أن تشجع المصالحة

والتفاهم بين مختلف الثقافات والجنسيات فى منطقة جنوب أوروبا بما شهدته تاريخيًا من صراعات.

كان الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات واحدًا من كل من كازاخستان وصربيا وكوسوفو ومولدوفا والولايات المتحدة، وستة من بلغاريا، وركّزتْ مناقشاتى معهم على موضوعات هذا الكتاب وشدّدتْ على واحد من الدروس الرئيسة التى تعلمتها فى هامبشاير، وهى الإنصات للطلاب. كان طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا يدركون تمامًا مدى تَعقُّد مسألة تقديم الجامعة نموذجًا للسلوك المتوقع من طلابها، والمذهل كأشد ما يكون أنهم لم يتصوروا أن يكون العكس هو الصحيح، وعلى الرغم من أدبهم الجمّ، تساءل بعضهم عما يجعل هذا "الموضوع" جديرًا بأن يؤلَّف فيه كتاب من الأصل. كانوا يرون أن رُقىّ جامعتهم إلى مستوى رسالتها هو ما تفعله الجامعات الأخرى مهما كانت الظروف. كان هؤلاء الطلاب عايشوا من قبل أسوأ جوانب المجتمع السلطوى، وهم الآن يعايشون شيئًا أفضل، على الأقل من منظور تعليمى. كانوا يفترضون أن الجامعات كلها تسعى إلى غرس مجموعة من القيم فى طلابها، وأنها ستقّدم صراحة على اتخاذ مواقف وإجراءات لتعزيز هذه القيم.

أوضح الطلاب أن الجامعات فى بلغاريا والبلدان الشيوعية السابقة، حتى فى الماضى السلطوى، برعت فى تقديم نموذج للسلوك الذى تتوقعه من طلابها، فأفرزت مهنيين أكفاء يمتلكون المعارف والمهارات الملائمة لتلبية حاجات الاقتصاد المتصوَّرة، ومواطنين ممتثلين يقبلون الأعراف المجتمعية. كانت هذه الجامعات تثمّن تحصيل المعرفة على التفكير النقدى وتثمّن الكفاءة على الإبداعية، وقد أطاع الطلاب الأعراف المحددة وكذلك فعل قادة الجامعة.

ذلك الحكم قد يكون عادلاً تمامًا وقد لا يكون كذلك، لكن قراءة الطلاب للموقف شكّلت جزءًا من دافعهم لطلب تعليم على الطراز الأمريكى، أما الجزء الآخر من دافعهم ـ وقد اعترفوا بذلك طائعين – فكان الميزة التى سيمنحهم إياها تعليم على الطراز الأمريكى فى سوق العمل. نوَّه الطلاب أيضًا إلى الصلة

القائمة بين هاتين النقطتين؛ إذ إن جودة التعليم مسؤولة جزئيًا عن خلق القيمة المهنية. كانت تجربتهم قد علّمتهم أن المؤسسات كلها تقدم لطلابها نموذجًا للسلوك الذى تتوقعه منهم. وقد رأوا هذا فى أوطانهم، ووجدوا النمط السلوكى ذاته فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا. أما ما أثار حماسهم بشأن هذه الجامعة فهو مدى اختلاف التوقعات بالنسبة للطلاب.

توقع الطلاب من الجامعة الأمريكية فى بلغاريا أن تكون نموذجًا باتخاذها موقفًا أكثر إباحيةً وليبراليةً بما يتسق مع رسالتها وأهدافها، وقد أثار إعجابهم أن توقعاتهم لم تخب. أقروا بأن أحيانًا مرّت عليهم شعروا فيها أن "الإدارة" لم تتصرف بديمقراطية كافية، وأنها لم تستشرهم بدرجة كافية فى قضايا معينة، لكنهم كانوا يشعرون بوجود التزام بالعملية الديمقراطية، كما الحال مع أى مجتمع ديمقراطى، حتى وإن نُفّذت بشكل منقوص، والأهم من ذلك كله أنه كانوا يلمسون استعداد الجامعة للإنصات لهم وإشراكهم فى النقاش.

كانوا معنيين أشد العناية بهذا الموضوع، وهو معنى التعليم، فلم يغادر أيهم بعد انتهاء جلسته ذات الثلاثين دقيقة. لم يكن هذا الموضوع موضوعًا مجردًا بالنسبة لهم، بل كانت له آثار فورية ومباشرة وعملية عليهم. وعندما وصفت لهم القلق فى الولايات المتحدة بشأن الأساتذة الليبراليين، والخوف من إقدام الأساتذة على تلقين الطلاب، ورغبة البعض فى أن تكون الجامعة محايدة، وجدوا صعوبة كبيرة فى فهم المشكلة. تناول الحوار الذى نتج عن ذلك جوانب كثيرة من التعليم الليبرالى فكان فى عمقه واستنارته وبساطته المدهشة كأى حوار دار بينى وبين الأساتذة أو المسؤولين الإداريين. وعند انضمام طلاب آخرين إلى المجموعة، لم يجدوا صعوبة فى التقاط طرف الخيط والمشاركة فى الحوار. لم يكونوا على دراية كبيرة بالنظريات الخاصة بتعليم الفنون الحرة ولم يستطيعوا بالطبع تعديد جميع مقدماتها الفكرية فى الفكر الغربى، لكنهم كانوا يفهمون ـ على نحو صحيح وشخصى ـ معنى التفكير النقدى، وكانوا يدركون الثمن – بالمعنى الحرفى والمجازى للكلمة ـ المترتب على غيابه.

انتهى بى الحال ـ من نواح عدّة ـ إلى لعب دور محامٍ الشيطان لأضفى مزيدًا من العمق على الحوار بوصف بعض الأخطار المتأصلة فى الموقف الذى كنت أدعو إليه. إن الأستاذ قد ينتهى به الحال إلى الشعور بحماس شديد تجاه فكرة ما يُغلق فى غمرته باب النقاش، ويمكن أن تفقد مؤسساتهم الدعم المطلوب، أو يمكن أن تتحول هذه الأفكار الضيقة إلى تقاليد راسخة. أدهشنى كثير من ردودهم. كان التلقين بالنسبة لهم مفهومًا واقعيا مثله مثل مفهوم التفكير النقدى، وكانوا يدركون تمامًا مدى الاختلاف الجذرى بين هذين المفهومين ومدى الارتباط الوثيق بينهما فى الوقت نفسه، أو كما قال أحدهم: "نحن نعرف الفرق حتى عندما لا يعرفه الشخص الذى يحاول تلقيننا".

أقرَّ الطلاب بأن قليلين منهم لديهم ذكريات مباشرة عن الحكومات الشيوعية التى كانت قد تفككت إلى حد كبير بحلول وقت التحاقهم بالمرحلة الثانوية، إن لم يكن قبلها، لكنهم نوَّهوا جميعًا إلى أنهم يشعرون أنهم عاشوا فى تلك الأزمنة بسبب ذكريات آبائهم والأحاديث العائلية. كانوا ـ من نواح عدّة ـ يحسُّون أن مدارسهم ما زالت تعكس تلك الأيام إبَّان الشيوعية. والواقع أنهم كانوا يتساءلون عمّ لو كان هناك اختلاف كبير فى السلبية غير النقدية من جانب مدارسهم قبل الحقبة الشيوعية وأثناءها وبعدها. أوضحوا لى أن تلقينًا صريحًا كان يجرى إبَّان الحكم الشيوعى، حيث كانت تُفرض على الطلاب مجموعة من القيم، مع بذل الجهد اللازم لضمان امتثالهم لها، دون بذل أى جهد لـ"إقناعهم" بصحة تلك القيم؛ إذ كانت صحتها من المسلّمات.

أقرَّ الطلاب بأن الجامعة الأمريكية فى بلغاريا "تلقنهم" بشأن حقوق ومسؤوليات المواطنين الذين يعيشون فى مجتمع قائم على المبادئ الديمقراطية، وبشأن مزايا مثل هذه الثقافة المدنية. كان الفارق هو أن أحدًا لم يكن يتعامل مع هذه القيم كمسلّمات، حيث يتعين تمحيص المفاهيم وتحليلها ثم قبولها أو رفضها. فلا الطلاب ولا أولياء أمورهم استغربوا أو انزعجوا لمحاولة الجامعة الأمريكية فى بلغاريا إقناعهم بمحاسن القيم الديمقراطية. كانت القضية بالنسبة لهم تتمثل فى محتوى التبادل الفكرى، وما أثار إعجابهم بشده هو افتراض الجامعة أن

"إقناع الطلاب أو تثقيفهم حول التفكير النقدى والديمقراطية" يستحق ما يُبذل فيه من وقت. فالتعليم يقنع ولا يقرر، أو كما قال أحد الطلاب: "أتوقع أن يحاول المدرسون إقناعى بشىء. ما يعجبنى هنا (فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا) أن معظمهم يتقبل ذلك عندما أشكك فى وجهات نظرهم أو حتى أجادلهم معارضًا".

أوضحوا لى أن فى مجتمع متنوع ثقافيا ودوليا كالجامعة الأمريكية فى بلغاريا، يدرك جميع الأفراد أن كل واحد، بمن فى ذلك الأساتذة، سيكون له تاريخ شخصى يؤثر على منظوراته حيال أية قضية تقريبًا، ويمكن أن تكون مصادر هذا الانحياز ثقافية أو قومية أو دينية أو إثنية أو سياسية أو كل ما سبق. وطرحت إحدى الطالبات سؤالاً مثيرًا للاهتمام عمّ يجعل انحياز الأساتذة السياسى يهيمن على الانحيازات الأخرى. فهل الأساتذة فى الولايات المتحدة مشاركون سياسيا على الدوام؟ حتى تلك اللحظة كنت قد قضيت المزيد من الوقت مفكرًا فى مستويات انحياز الأساتذة، فجعلتنى أسئلتها أدرك أننى لم أسمع إلا قليلاً مَن يذكر الانحياز من حيث تعلقه بالدين مثلاً، وهذا موضوع مثار قلق بالنسبة للكثيرين فى دول البلقان.

لم يكن طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا، كمجموعة، يعتقدون أن التجرُّد التام، ناهيك عن الحياد، شىء ممكن. ولم يكن التجرُّد والحياد بالنسبة لهم مصطلحين مترادفين، فكان بعضهم يرى أن المصطلح الأول يعنى أن الفرد لديه آراء قوية لكنه يمتنع عن التعبير عنها بقوة، أما الآخر فيعنى أن الفرد لا يتخذ موقفًا أو غير مبالٍ بالرد. لقد احترم هؤلاء الشباب التجرُّد حتى وإن تشككوا فى مدى نجاح المرء فى بلوغه. وكان بعضهم يرى الحياد كصورة من صور انعدام الحس الأخلاقى، لكن حتى هذا التأويل تمخَّض عن مناقشة حول ما إذا كان الحياد فى نزاع ما يعنى منع إصدار حكمٍ وصورة ما من صور المحاباة. لم تكن دقة التعريف تهمنى بقدر اهتمام الطلاب بالفوارق الدقيقة فى معانٍ هاتين الكلمتين وبما يعنيه الامتناع عن إبداء الرأى. جرت كل هذه الحوارات، بما فيها المناقشة الدقيقة للمفردات، باللغة الإنجليزية دون مترجمين فوريين، وسلطت

الضوء على الفجوة الهائلة فى الكفاءة اللغوية الثنائية بين هؤلاء الطلاب وكثير من الطلاب الجامعيين الأمريكيين الموهوبين.

أوضح طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا أنهم لا يقلقون كثيرًا بشأن الانحياز أو التجرُّد أو حتى الجهد الذى يبذل من حين لآخر لتلقينهم. كانوا يتوقعون أن تتكرر هذه الجهود بين الفينة والفينة. كانوا يرون ـ بدرجة معينة من الغرور- أنهم يعرفون كيف يعوضون هذا الانحياز وكيف يدبرون طريقة للتعامل معه. سألتهم عم إذا كنت أصف العملية بدقة لو قلت إن التعامل مع الانحياز وآراء الأساتذة جزء من تعلُّمهم كيفية التعبير عن آرائهم وكيفية مجاراة السلطات، فوافقونى جميعًا.

سألت الطلاب أيضًا عن احتمال ثقتهم أكثر مما ينبغى فى قدرتهم على التحدث بحزم إلى السلطات، فأجابونى قائلين إنهم فى الجامعات الأخرى لن تكون لديهم الثقة نفسها فى الحديث بصراحة، وثمَّنوا الحرية التى أتاحتها لهم الجامعة الأمريكية فى بلغاريا. تباينت هذه الثقة الكبيرة، التى أبدتها هذه المجموعة فى قدرتها على الحديث بصراحة، نوعًا ما مع حواراتى السابقة مع طلاب فى الجامعة ذاتها حول ديمومة حرياتهم الجديدة، إذْ كان مستوى الثقة يعكس عادة الأوضاع السائدة فى ذلك الحين فى بلد كل واحد منهم على حدة، حيث كان البعض واثقًا أن الحريات التى يتمتع بها الآن ستدوم، فى حين رأى آخرون أن الحريات هشَّة كما هى وتحتاج إلى تعزيز. ومع ذلك، فقد ثمَّن الطلاب الذين تحدثت إليهم إمكانية تحدى آراء وتحليلات أساتذتهم.

سألت الطلاب خلال حوارات مارس عمَّ إذا كانوا يرون أنهم ينالون تقييمًا عادلاً فى مثل هذا النظام، فقالوا جميعًا إنهم يرون ذلك، وإنْ كان جميعهم أشار إلى بروز بعض المشكلات من حين لآخر، وذلك نتيجة سوء فهم ثقافى أكثر منها نتيجة رغبة أستاذ فى "عقابهم" على آرائهم، حيث نوَّهوا مثلاً إلى أن الأساتذة غالبًا ما يحابون الطلاب الصرحاء على الطلاب المنطوين، لكن هذه الميزة هامشية لأن عنصر الكتابة حاسم الأهمية فى التقييم. كما أعربوا عن قدر ضئيل

من الانشغال بعدالة الدرجات التى يحصلون عليها، وعندما استقصيت ذلك الموضوع، قال معظمهم إن الدرجات فى جامعتهم أقل أهمية منها فى المؤسسات التعليمية فى أوطانهم. كانوا يشعرون أن مجرد التخرج فى جامعة على الطراز الأمريكى سيعطيهم ميزة مهنية هائلة.

أشاروا وهم يحاولون فهم دواعى الأهمية الكبيرة المولاة لقضية الحياد فى قاعة الدروس فى الولايات المتحدة إلى أن هناك فارقًا محتملاً بالنسبة لهم يتمثل فى الفرصة الثمينة لاستكمال تعليمهم فى سياق يضم أناسًا يتخذون مواقف مختلفة كثيرة جدًا بفضل تنوع الجنسيات والثقافات التى تحظى بتمثيل فى الجامعة. وأنوِّه فى هذا الصدد إلى أن الجامعة الأمريكية فى بلغاريا تتسم بسمات الجامعات الحضَرية الكبيرة فى الولايات المتحدة كجامعة مدينة نيويورك City University of New York أو كلية ميامى - ديد المجتمعية Miami-Dade Community College فى فلوريدا. ويضفى التنوع الثقافى والعمرى الذى يميز الهيئة الطلابية فى تلك المؤسسات ثراء قلَّما تستطيع كليات الفنون الحرة الصغيرة مضاهاته.

لم تكن هناك ثقافة مهيمنة فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا اللهم إلا إذا كانت الثقافة "الطلابية". لم يكن هناك إلا موقف فكرى واحد سائد وهو قيمة التعليم الليبرالى لخلق مجتمعات ديمقراطية منفتحة. ويعتز طلاب الجامعة، داخل قاعة الدروس وخارجها، بطرح الأسئلة وتعلُّم كيفية الحفاظ على انفتاح عقولهم حتى مع رفضهم قيمًا وأفكارًا معينة يتعرَّضون لها. وكان أكثر ما يشغلهم هو احتمال تناقص التنوع الثقافى فى ظل نمو الجامعة مع عدم مواكبة نسبة الطلاب الدوليين لوتيرة هذا النمو الكلى.

كان الطلاب يثمِّنون بجلاء فرصة النقاش. وكانوا يجادلون بأن الصمت يأتى من تقليد مفروض لا من آراء يعتنقها زملاؤهم أو أعضاء هيئة التدريس أو المؤسسة ذاتها بقوة. وكانوا فى الوقت نفسه يثمِّنون "سخرية" إقدام الجامعة الأمريكية فى بلغاريا على تشجيع تقليدِ التعليم الليبرالى مع دعوتها من ناحية

أخرى إلى تحدى التقاليد واختبارها من خلال عملية تفكير نقدى. سألتهم مباشرة عم إذا كانوا يشعرون أن تعليم الجامعة الأمريكية فى بلغاريا يعدّهم لتحدى التقاليد والسلطة، فأعجبتهم جزئية "تحدى التقاليد" وردوا بقولهم: "نعم، كل شىء عُرضة للتحدى". كانوا يتعلّمون كيف يفعلون ذلك. كانوا يدركون تمامًا خطر تكميم أفواههم. كانوا يشعرون ـ على نحو يعكس الثقة بالنفس التى قد تكون من طبيعة الشباب ـ أنهم لن تُكمَّم أفواههم بعد اليوم أبدًا.

كان طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وخريجوها يثمّنون "انحيازية" مؤسستهم وتعليمهم. لم يكن تحديهم الأعظم ما يخشاه الحياديون الأمريكيون أشد الخشية، وهو تكميم أفواههم من قبل أساتذة مستبدين ومنحازين، بل كان التحدى بالنسبة لهم هو تعلُّم العيش فى وئام مع طلاب ينتمون إلى بلدان مختلفة كثيرة جدًا ذات خلفيات تاريخية وثقافية متباينة على ذلك النحو. هؤلاء الطلاب ملتزمون ومتفائلون، لكنهم كانوا يدركون تعقّد التعليم الذى يتلقونه. وقد صور أحد الخريجين، وقف متحدثًا فى الاحتفال بالعيد السنوى الخامس عشر فى ٢٠٠٦ تلك الروح وليدة التاريخ الاستثنائى الذى تمخّض عن المؤسسة:

> المشاركة فى تأسيس جامعة من الصفر تجربةٌ لا تتكرر إلا مرة كل عدة أجيال. تصور نفسك تتقدم بأوراقك إلى جامعة غير موجودة إلا على الورق، فى خطة عمل خمسية مؤلفة من ثلاثين صفحة، وهذه الخطة هى التى أرسلت، بالمناسبة، إلى جميع المتقدمين فى ١٩٩٠ بدلاً من النشرة الرسمية. إما أن تكون مجازفًا كبيرًا وإما مؤمنًا حقيقيا بالجامعة وإما شخصًا يائسًا تمامًا وإما كل ما سبق. وعندما تتأسس الجامعة الأمريكية فى بلغاريا على إثر انهيار الشيوعية السوفييتية، تورد رسالتها المتمثلة فى "تعليم قادة المستقبل فى المنطقة" الآمال كافة المعقودة عليها. المجازفة جدّ مرتفعة.
>
> لقد جئنا ـ كجيل تحرر من أوهام المغالطات واسعة الانتشار التى ميّزت المجتمع الشيوعى ـ الجامعة الأمريكية فى بلغاريا بحثًا عن الحقيقة. أقولها صراحة إننا أردنا بصدق أن نتعلّم الأجوبة الصحيحة عن جميع الأسئلة

المطروحة حول المجتمع، لكن ما أثار دهشتنا وفزعنا أننا عُلِّمنا مرارًا وتكرارًا أن علينا أولاً تعلُّم طرح الأسئلة الفلسفية والسياسية الصحيحة وأن هناك أكثر من إجابة واحدة صحيحة. كان تعلُّم استخدام الحجة والمنطق بشكل متسامح فى إطار تعددية وجهات النظر والأجوبة والآراء والفوارق الدقيقة المحتملة من الصدمات الميتافيزيقية الكبيرة التى اضطررنا لمعايشتها لدى خروجنا من الكوْن الماركسى الأبيض والأسود.(١)

إن دعاة الحيادية يخشون أن يكون الانحياز الليبرالى من جانب الأساتذة وضغط اللياقة السياسية على المؤسسات التعليمية يتسببان فى خلق رؤية "أبيض وأسود" أحادية الجانب للبلد.

❊❊❊

جئت هامبشاير فى ١٩٨٤ مدركًا أن اتهامات اللياقة السياسية التى كانت توجَّه ضد التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة قضية ينبغى أن تؤخذ على محمل الجد، ولا سيما لأن هامبشاير كان ينظر إليها كواحدة من أشد المؤسسات الأمريكية "لياقة سياسية". والحقيقة أنها كانت شديدة "اللياقة السياسية" من حيث امتلاكها إجماعًا واسعًا على حقوق الإنسان والقيم وقضايا العدالة الاجتماعية.

على الرغم من جوهر ذلك الإجماع، كانت الكلية ما زالت تفتقر إلى تنوع المنظورات السياسية التى أثمّنها أنا وبولتش وهورويتس ومجلس التعليم الأمريكى كجزء من المبدأ القائل بأن تنوع المنظورات يعزِّز التعليم الليبرالى. كان علىّ أنا وزملائى أن نعترف دائمًا بذلك النقص المعين فى التنوع ونتكيف معه، وهو الوضع الذى برز من يوم افتتاح الكلية تقريبًا. ولا عجب أن انتهى الحال بالكلية - التى تأسست فى نهاية الستينيات لخلق إصلاح تعليمى بإعطاء طلابها مسؤولية كبيرة عن تشكيل التعليم الذى يتلقونه ـ إلى اجتذاب طلاب أشد اهتمامًا بتأكيد استقلالهم وتحدى السلطة منهم بإصلاح التعليم. لقد خلقوا ثقافتهم السياسية والفكرية الخاصة، ولا عجب أيضًا أن هذه الثقافة كانت ليبرالية وناشطة.

كان لمؤسسى هامبشاير ما أرادوا من إشراك فكرى ونتائج، وكان على الكلية فى المقابل أن تتعلَّم كيفية التعايش مع التبعات غير المقصودة للبيئة السياسية أقل تنوعًا. ونظرًا لسابق عملى فى بيئات تتميز بتنوع سياسى أكبر وإشراك فكرى أقل، وجدت أن تعويض النقص فى تنوع المنظورات السياسية أسهل من خلق الفضول الفكرى. فدون إشراك فكرى، لن يفضى وجود تنوع فى المنظورات إلى تعليم أفضل كثيرًا.

بدأت عملية خلق مزيد من التنوع السياسى فى١٩٨٩ فى اليوم التالى للإعلان فى الصحف عن اختيارى لأكون الرئيس التالى لكلية هامبشاير. وفى غضون ساعات من ذلك الإعلان، اتصل بى دين إيسرمان Dean Esserman الطالب الذى درّست له وعملت معه فى كلية دارتموث، وكان آنذاك مستشارًا قانونيا عاما لشرطة النقل بمدينة نيويورك New York City Transit Police أراد إيسرمان أن يعرف ما إذا كانت هامبشاير ستوافق على استضافة سلسلة من المؤتمرات حول الأزمة الحضرية الأمريكية بالشراكة مع الرابطة الدولية لرؤساء الشرطة International Association of Chiefs of Police وأوضح أنّ لى براون Lee Brown مدير إدارة شرطة مدينة نيويورك آنذاك، على وشك تولى رئاسة الرابطة ويريد استخدام ذلك المنبر للتركيز على التعاون بين المجتمع والشُرطة والأزمة التى كانت آخذة فى البروز فى المدن الأمريكية.

كانت الرابطة الدولية لرؤساء الشرطة مهتمة بالشراكة مع كلية هامبشاير لسببين، أولهما إرسال رسالة إلى البلد مفادها أن مشكلات المدن توشك أن تصير أزمة، وثانيهما أن إقامة شراكة مع هامبشاير ستلفت الانتباه. فنظرًا لاشتهار الكلية بالليبرالية العميقة والاعتقاد الشائع أنها شديدة اللياقة السياسية، كانت آخر كلية فى البلد يتوقع أى شخص أن تعمل مع الشرطة. وافقتُ على الفور لأننى كنت أعرف أن هذه الشراكة ستتيح لهامبشاير إرسال إشارة مفادها أنها مكرسة لاستكشاف جميع جوانب قضايا العدالة الاجتماعية وستعمل من أجل تغيير اجتماعى إيجابى مع أى شخص يشترك معها فى التزام مماثل. أردنا أن نثبت أن الكلية مكرسة للدعوة والتنوع على السواء.

تمخّضت استضافة المؤتمر الأول عن عداء تلقائى لائق سياسيا. ففى اليوم السابق للمؤتمر، وضعت جماعة مجهولة أو شخص مجهول ملصقات داخل الحرم تحتج على وجود الشرطة وتهيب بنا لإلغاء المؤتمر وتدعو إلى مسيرة احتجاجية لدى افتتاحه. ردا على ذلك وفى تحرك تلقائى، أصدر الطلاب القائمين بالتخطيط للمؤتمر سلسلة من الإعلانات ذكّروا فيها المجتمع بأن الاهتمام بالعدالة الاجتماعية يتطلب العمل مع مَن هم فى الخطوط الأمامية. كنت فخوراً أشد الفخر بأولئك الطلاب وبفعالية رسالتهم. وعندما حان وقت الاحتجاج، كان الشخص الوحيد الذى حضر صحفيا جاء لتغطيته. لم نعرف قط من الذى وضع الملصقات أصلاً، لكن كان لدينا ما يبرر اعتقادنا بأن الفاعل بعض الخريجين ممن يعيشون فى المنطقة ولم يسمعوا إلا جزءا من القصة. أبانت أفعالهم، بغض النظر عمّن كانوا، أن قدرتهم على التفكير النقدى (مقابل التفكير الصمّ rote-thinking) لم تكن متطورة كما نود. ومن ناحية أخرى، فإنهم استوعبوا الرسالة التى بعث بها الطلاب إليهم.

هناك مواقف أخرى أتاحت قليلاً من التفريج الكوميدى فيما يتعلق بخلق بيئة منفتحة فى الحرم الجامعى. فخلال أحد لقاءات الإفطار، جاء ممثلو نادى الجمهوريين الشباب ليشكو من إزالة ملصقاتهم التى تعلن عن كلمة سيلقيها متحدث محافظ، وهذا تصرف انتقدناه فعلاً فى إعلاناتنا ومذكراتنا الموجهة إلى المجتمع، لكننا لم نتمكن دائمًا من منعه. ولا بد أن ندرك أن وجود نادٍ للجمهوريين الشباب فى هامبشاير يماثل وجود قرية من أكواخ الإسكيمو على أحد شواطئ هاواى. بدا أعضاء النادى مثبطى الهمة، لا بسبب واقعة الملصقات وحدها، بل أيضًا لكونهم جماعة صغيرة بين ليبراليين كثيرين جداً. فمن أصل هيئة طلابية قوامها ١٢٠٠ طالب، لم يكن هناك إلا نحو ١٠ أعضاء رسميين فى هذا النادى المحافظ.

قبل أن أعالج قضية الملصقات، سألت عن طبيعة شعورهم بوجه عام، فبدوا لى محبطين وأعربوا عن يأسهم. نصحتهم ألا يكونوا كذلك، وأوضحت قائلاً: "على الرغم من كل شىء، هؤلاء هم طلاب هامبشاير الحقيقيون". نظروا إلىّ

نظرة استغراب، متسائلين عما أعنيه، فأوضحت قائلاً: "هامبشاير مكان ضد التيار تماماً، وطلاب هامبشاير يشككون دائماً فى الحكمة التقليدية، إذن فما الذى يمكن أن يكون أشد معاكسة للتيار من أن تكون جمهورياً فى مثل هذا المعقل الليبرالى". فضحكوا وبدا أن استعادوا فوراً روحهم المعنوية بفضل تعليقاتى بل وأكثر من ذلك بفضل المساندة التى تلقوها من "الليبراليين" الجالسين على الطاولة، وهم طلاب تصادف وجودهم لمناقشة قضايا أخرى.

ثم مضينا لنتحدث عن الملصقات. قلت إن عميد الكلية سيرسل إعلاناً فى عموم الكلية يدين إزالة الملصقات، لكنى اقترحت أيضاً أن المجموعة ربما ترغب فى تطوير استراتيجيتها، وينبغى أن تضع فى اعتبارها أنها ـ على الأقل ـ تحظى باهتمام شخص ما. كان علىّ كرئيس أن أنشغل بالفعل غير اللائق لإزالة الملصقات، ومن ناحية أخرى، كانت هناك فرصة سانحة لهم ليحولوا هذه الأفعال المؤسفة وغير اللائقة كى تعمل لصالحهم. وقد شعرت أنهم غادروا مرتفعى المعنويات.

بعدها بأسبوع، عادت إلى طاولة إفطارى يوم الإثنين مجموعة تفيض حيوية وحماساً من الجمهوريين الشباب، وبفخر واضح وبابتسامات مرسومة على شفاههم، بسطوا على الطاولة ملصقاتهم الجديدة التى كانوا يضعونها فى أنحاء حرم الكلية، وكان أحدها يحمل عبارة: "تعال لتسمع ستار باركر Star Parker التى يخشى بعض الطلاب سماعها"، ويفسّر ما يدعو بعض الناس لإزالة ملصقاتهم. وكان هناك آخر يقول: "لماذا يسمّ بعضهم ستار باركر العم توم؟". وقد حصلوا على موافقة مسبقة من المتحدثة على هذا الملصق تحديداً، حيث أبدت إعجابها به. أعجبتنى الملصقات التى كانت تخلق لحظة تعليمية لحرم الكلية بأكمله، فسألت الطلاب عن كيفية استقبال الآخرين إياهم، فابتسموا وقالوا لا بد أن الملصقات الجديدة بدأت تؤتى مفعولها لأن شخصاً بدأ بالفعل فى إعادة الملصقات القديمة. وقالوا لى فيما كنت أضحك إن لديهم سؤالاً جدّ خطير، فارتقبت فى شىء من التوتر خشية أن يكون هناك خطب فى النهج الذى طوروه. فتساءلوا فى شىء من

الدعابة الساخرة: "لِمَ احتفظوا بالملصقات القديمة برأيك؟" ضحكت وأجبت بقولي ليست لدى أدنى فكرة اللهم إلا احتمال أنهم يدركون أن الجمهوريين الشباب بهامبشاير سيصبحون مشهورين يوما ما، وستكون ملصقاتهم ذات قيمة حقيقية. وقد يصبحون كذلك حقيقيةً، لذا سألتهم عم إذا كان يمكننى الاحتفاظ بالنسخ التى جاءونى بها. غادر أولئك الطلاب الإفطار واثقين فى أنفسهم وفى أفعالهم، وينبغى لهم ذلك؛ فقد ضربوا مثلاً رائعًا للأسلوب الذى يستطيع بها طلاب يشعرون بأنهم مكممو الأفواه قلب الأحوال رأسًا على عقب والاستفادة من محاولة مسيئة ومرفوضة لإسكاتهم.

***

على الرغم من عدم هيمنة موضوع واحد بعينة على إفطارات الإثنين، هناك موضوعان استمرا على مر السنين، أولهما كان يدور حول شواغل الطلاب بشأن محاولة الإدارة أو الأمناء أو الرئيس أو قوة مجهولة ما تحويل هامبشاير إلى مؤسسة تقليدية ومحافظة، كان التركيز ينصب علىّ غالبًا. فنظرا لقضائى تسعة عشر عامًا كمسؤول إدارى فى مؤسسة تقليدية تنتمى لرابطة اللبلاب، فقد كنت موضع شبهة. كان الطلاب دائمًا يتساءلون عم إذا كنت أحاول تحويل هامبشاير إلى كلية دارتموث أخرى، ولم يترددوا قط فى إبداء تحديهم لى أو للأمناء فى هذا الموضوع. كانوا يرون أن مسؤوليتهم تحدى أية سلطة عندما يتعلق الأمر بحماية ما يشعرون أنه الطابع المميز لكليتهم، وهو ما كان مملاً فى بعض الأحيان، لكن كان فيه تأكيد وتعليم فى معظم الأحيان.

كان الموضوع الثانى من موضوعات الإفطار يركز على قضية تكميم الأفواه التى أثارها الجمهوريون الشباب. فعلى الرغم من أنها ليست الموضوع المعتاد تناوله على الإفطار، جاءنى الطلاب بشكل يكاد يكون دوريًا للحديث عن شعورهم بتكميم أفواههم فى قاعة الدروس أو داخل المؤسسة ككل. كان دائمًا يهمنى كيف يمكن أن يشعر الطلاب الذين لا يجدون مشكلة فى تحدى المؤسسة ومسؤوليها بقدر أكبر كثيرًا من التهديد فى قاعة الدروس فى حالات لم يكن فيها الأساتذة

حتى يمنحوا الطلاب التقديرات التقليدية، كممتاز وجيد وما إلى ذلك. وبدت الإجابة - فى حالة هامبشاير - واضحة، وهى أن الثقافة الطلابية وضغط الأقران الطلاب يتساويان مع السلطات كقوة لتكميم الأفواه.

فى بعض الأحيان كان بعض الطلاب المنعزلون يتحدثون إلىّ عن طبيعة شعورهم كأقلية فى خضمّ ثقافة هامبشاير فيما يتعلق بقضايا "اللياقة السياسية" كحقوق الإجهاض، وكانوا يحدثوننى عن شعورهم بتمكميم أفواههم لمحدودية التنوع فى الآراء أو لأن أستاذًا معينًا يتبع أسلوب تدريس دوغماتيًا وعديم الإحساس. كان أكثر هؤلاء الطلاب متدينين بعمق أو محافظين بشدة، وكان منهم فى بعض الأحيان مناهضون للإجهاض أو مؤيدون لاتخاذ مواقف عدوانية فى الخارج فيما يتعلق بالسياسة الخارجية، أو ربما كانت لديهم مجرد اختلافات سياسية عامة مع المجتمع المحيط بهم أو الهيئة الطلابية أو كليهما. كانوا يريدون عادة معرفة ما سأفعله حيال الصمت الذى كانوا يشعرون أنه فُرض عليهم.

غالبًا ما كنت أبدأ - كما فعلت سابقًا - بالتعبير عن فخرى بمحور تركيز الكلية على العدالة الاجتماعية وإعجابى الشديد بقدرتها على جذب طلاب مستعدين لأن يكونوا مستقلين، وهى الخصلة التى أبداها الطلاب بمجرد التحاقهم بهامبشاير. لم أكن قط أصرف النظر عن شواغلهم ولم أقل قط للطلاب إن عليهم الصبر والمثابرة فحسب. ومع ذلك، فعندما كانوا يسألوننى عما سأفعله بشأن تكميم الأفواه الذى يعانيه بعضهم، كنت دائمًا أرد بمثل ردى على نادى الجمهوريين الشباب. كنت أدين أية محاولة لإسكاتهم أو كبت آرائهم، ثم أسألهم كيف يمكنهم تحويل تلك الجهود الرامية إلى إسكاتهم إلى فرص لإعلاء أصواتهم. لم تكن نظريتى التى ترى فى ضائقتهم فرصةً حقيقيةً تعجبهم دومًا، لكنى دائمًا ما كانت أُعجب بكيفية استجابة طلاب كثيرين بالخروج باستراتيجيات مبتكرة، كما كنت أُعجب بكيفية استجابة من يُسكتون الطلاب عند تعرضهم للتحدى.

سيظل تكميم الأفواه دائمًا قضية؛ لأن كل مؤسسة لديها ثقافتها وتقاليدها الراسخة. فبعض الطلاب والأساتذة والموظفين سيشعرون بعدم الارتياح لتحدى

السلوكيات والآراء الضمنية والصريحة. وسيوجد تكميم الأفواه والرقابة الذاتية دائمًا على مستوى من المستويات عند مناقشة الأفكار الصعبة وتشجيع التقصى الفكرى وممارسته بقوة، بغض النظر عن اتخاذ مواقف من عدمه. فعندما يشجع الأساتذة أو الطلاب أو المؤسسات اتخاذ مواقف معينة، يكون منتهى التحدى هو تعزيز وجود حيز آمن بحيث يمكن التعبير عن آراء الأقلية المعارضة. ما علمتْنيه كل تلك الحوارات مع الطلاب فى هامبشاير وفى الخارج عن تكميم الأفواه هو مدى وعى الطلاب بأن هناك صورة ما موجودة دائمًا من صور "التقاليد الراسخة"، ولن يلغى مثل هذا الوعى الآثار السلبية للتقاليد الراسخة المهيمنة، لكن يمكنه الحد منها. كان مَن يشكلون الأقلية تجاه وجهات نظر جدلية معينة قلقين ويعون التحديات التى يواجهونها، وقد عزَّز وعيهم بهذه التحديات تعليمَهم وحفَّز مشاركتَهم الفكرية.

لم أقلق قط عندما كان الطلاب يأتوننى متسائلين الطريقة التى يمكنهم بها صياغة آرائهم الخاصة والتعبير عنها إذا كان هناك أستاذ يُروِّج بعدوانية لأجندة معينة، أو حتى يفعل ما هو أسوأ كأن يهزأ بالأفكار التى تعارض أفكاره. كنت أعلم أن وعيهم الذاتى بالسياق الذى يعملون فيه واهتمامهم بمواجهة التحدى يدل على مشاركة كبيرة، ولو أمكن دعم مشاركتهم هذه، يمكن عندئذ أن يحدث التعلُّم (فى مقابل الإحباط). لذا كان ردى عادة فى صورة أسئلة. كيف يمكنهم تعلُّم تقييم الانحياز أو السخرية من أشخاص سيلاقونهم طوال حياتهم دون خبرة مباشرة فى الاستجابة للتحديات الشفهية والتعامل مع هذا الانحياز أو هذه السخرية؟ وكيف يمكنهم تعلُّم فرز الانحيازات من أجل صياغة وجهات نظرهم الخاصة إذا لم يسمعوا بشكل مباشر الطرح المتحمس لآراء معارضة معُينة؟ وكيف يمكنهم تنمية قدرتهم على التقييم النقدى إذا لم يكن قد سبق لهم أن وُضعوا فى مواقف واقعية مارسوا فيها هذه القدرة؟ وكيف يمكنهم تعلُّم تحويل التهكم والسخرية والطاقة السلبية الموجهة إليهم إلى قوة غير ضارة أو حتى إيجابية إذا لم تكن لديهم خبرة عملية فى ذلك؟

كنت أوضح أن لدى أهدافًا عدّة متشابكة، أولها أننى أريد المساعدة على خلق جو فى حرم الكلية تندُر فيه مثل هذه اللقاءات السلبية، لكن نظرًا لإدراكى أن مواجهات بغيضة ستبرز أحيانًا، فأنا ملتزم بمساعدة الطلاب على التعامل معها بشكل بنَّاء من أجل أنفسهم ثم من أجل المجتمع. واللافت للنظر أننى وجدت الطلاب على الدوام مستعدين للمحاولة وتحويل أى موقف سلبى إلى موقف إيجابى يفيدهم ويفيد المجتمع ككل.

تكمن العلاقة بين الطالب والأستاذ فى صميم كل الأسئلة المطروحة حول التعليم والتعليم. فالتعليم الجامعى الرسمى بدأ كشكل من أشكال التلمذة الصناعية، وعادة ما كانت هذه التلمذة على يد قسيس، وكانت ـ فى صورته الأقل استغلالاً ـ توفر تدريبًا حقيقيا للتلميذ. ومع تطور تلك العلاقة إلى الهياكل الرسمية الحالية التى تفصل بين المعلمين والطلاب، استجابت الأساليب التعليمية التقدمية بمحاولات لتضييق هذه الفجوة، حيث أدرك المعلمون أهمية تلك العلاقة لتعزيز نمو الطالب الفكرى والشخصى على السواء. وعندما تتحدث الجامعات عن الدفعات الطلابية الصغيرة، تفترض أنها تُيسِّر قيام علاقة أوثق بين الطالب والأستاذ.

عندما كان الطلاب يشكون حالات معينة كُمّمت فيها أفواههم، كنت أتعامل معهم بجدية تامة. كنت أقولها صراحة للطلاب إن استجابتى ستستند إلى ما وصفوه لى وإنْ كنت أظن أن الموقف له أكثر من منظور واحد. كان تكميم الأفواه ـ لو حدث على النحو الذى يصفونه ـ يُقوِّض جذريًا ما ينبغى أن تعنيه العلاقة بين الطالب والأستاذ وما كان مطلوبًا لتنمية تفكير الطالب النقدى. ثم كنت أستغل الموقف لأُعلم الطلاب كيف كان يمكنهم الردّ لتحويل الموقف من سلبى إلى إيجابى.

كنت أبدأ ذلك الجزء من الحوار بسؤالى عن طريقة رد فعل الطالب أو استجابته، وما الذى فعله بالضبط، وما الذى حدث بعد تلك الأفعال، فكان الطالب يعترف فى أحيان كثيرة بأنه لم يستجب، بل اكتفى بالانسحاب دون

مواجهة. وفى تلك اللحظة، كنت أسأل الطالب عن أية استراتيجيات بديلة كان يمكنه اتباعها، فإذا لم يخطر بباله شىء منها، كنت أقترح عليه بعضها. ما كان يتلو ذلك فى العادة هو حوار ممتد حول استراتيجيات للتعامل مع أى أستاذ يتشبث برأى معين بعجرفةٍ أو أفقٍ منغلقٍ أو أية ذهنية أخرى سلبية يمكن أن يتصورها المرء. كنت أحض الطلاب على عدم التفكير فى موقفهم المعين بل التركيز بدلاً من ذلك على مواقف مجردة والكيفية التى يمكنهم بها الاستجابة على أفضل نحو، إذْ ينبغى أن يضعوا أنفسهم مكان الأستاذ، فكانوا يستجيبون ـ ببطء أحيانًا ـ لمحاولة تصوّر نُهج بديلة هذه بالبدء فى تصور استراتيجيات للتمسك بمواقفهم دون خلق مواجهة بالضرورة. وفى أحيان كثيرة، كانوا يبدءون أيضا فى استبانة كيف أن إدراكهم الأصلى لسلوك الأستاذ ربما لا يصور ما يجرى بدق. وما إن يدخلوا فى روح هذه العملية، كنت غالبًا أشعر بالإعجاب بخيالهم واستعدادهم للنظر فى حُجة معينة أو موقف معين من منظورات مختلفة.

على اختلاف المواقف التى كنا نتناولها، عادة ما كان ينتهى الحال بالطلاب فى الموضع نفسه، وهو حاجتهم إلى جعل أساتذتهم يتدارسون المواقف التى تعارض المواقف التى يُدعى لها، ولتحقيق هذا الغرض، كانوا يطلبون من الأساتذة اقتراح أشد الحجج المعارضة لمواقفهم إقناعًا، أو يسألون الطلاب عمن يكون أكبر المعارضين لمواقف الأستاذ وكيف يرد الأستاذ لوجهات نظر هذا المعارض. وفى النهاية صار الطلاب يدركون أن هناك حدودًا لما يمكنهم فعله ما لم يكونوا مستعدين لتطوير حججهم والمجازفة.

صار الطلاب يدركون أن عليهم فى النهاية الصبر على مَنْ يضايقهم. صار بعض الطلاب ـ لا كلهم يقينًا ـ يقرّون بأن عليهم المشاركة فى المواقف الصعبة لا الانسحاب منها. علموا أنهم بحاجة إلى تعلُّم كيفية تنظيم أفكارهم وكسب المزيد من السيطرة على أية مواقف تنطوى على مواجهة. أدركوا أنه ينبغى عليهم الترحيب بهذه المواقف المزعجة واستخدامها كطريقة لتقوية قدرتهم على طرح موقف معين. بالطبع، لم يتقبل بعض الطلاب هذا النهج قط، وكان علىّ فى تلك

الحالات أن أتقبل أن هامبشاير أخفقت فى اثنتين. فسوف يغادر هؤلاء الطلاب هامبشاير دون تنمية قدرة على الاستجابة نقديًا (وبشكل بنَّاء) للخلاف أو الخصومة. كما أخفقنا كمعلمين فى خلق سياق يمكن لهؤلاء الأفراد أن ينمّوا فيه هذه القدرة النقدية.

يكمن السبيل إلى إصلاح هذه الإخفاقات فى خلق منتدى أكثر جاذبية يمكن للطلاب فيه مواجهة أفكار معارضة، سواء من أقرانهم أم من الأساتذة، دون الانسحاب ودون الشعور بأنهم مغلوبون أو مستضعفون. من المهم لنا كمربّين أن نساعد الطلاب على تنمية القدرة على تحدى أى موقف يرونه غير لائق، دون أن يقهرهم هذا الموقف، وعلينا فى الوقت نفسه مساعدة الأساتذة كى يصبحوا أكثر مهارة فى خلق بيئة يطرحون فيها آراءهم وحججهم ويشجعون فى الوقت نفسه الطلاب على تحدى مواقفهم. ومعظم الأساتذة يمكنهم خلق، بل ويخلقون فعلاً، مثل هذه البيئة، لكن الأساتذة كلهم إلا قليلاً يخفقون من حين لآخر مع بعض الطلاب. إنه تحدٍّ بلا نهاية يزيده صعوبة نطاق النضج الفردى الموجود فى أى دفعة طلابية.

وعلى الرغم من أن الطلاب كثيرًا ما كانوا يأتون طاولة إفطارى ومعهم أسئلة عن مواجهة المواقف التى يتشبث بها أصحابها بقوة، فإن أولياء أمور الطلاب الحاليين والمرتقبين كانوا أكثر قلقًا بشأن انفتاح المجتمع على الآراء المتنوعة وبشأن شهرة هامبشاير باللياقة السياسيّة، وكانوا بلا استثناء يطرحون أسئلة حول هذا الموضوع فى المناسبات المخصصة لأولياء الأمور والقبول. لم أنكر قط وجود مشكلة، والحقيقة أننى كنت أحثهم أنْ لو كان لديهم ابن أو ابنة محافظيْن أكثر من معظم طلاب هامبشاير، أن يسدوا إلىّ معروفًا عظيمًا بتشجيع هذا الابن أو هذه الابنة على الالتحاق بهامبشاير.

كنت أؤيدهم فى قلقهم وأحكى لهم عن بعض المواقف التى واجهتها وأنا أحاول تشجيع ذلك التنوع. كنت أستخدم أمثلة واقعية مستمدة من تجارب فعلية للطلاب لتوضيح أن هامبشاير بها الكثير من الأساتذة والمسؤولين الإداريين الذين

سيساعدون على خلق مساحة للطلاب يعبرون فيها عن آراء غير شعبية. لكنى كنت أخبرهم أيضًا بضرورة أن يكون الطلاب ـ مع اكتسابهم الشجاعة للتعبير عن وجهات نظرهم ـ مستعدين لتقبُّل النصيحة من الأقران والأساتذة. يجب أن يدرك الطلاب المرتقبون أن الصراحة فى إبداء الرأى ليست دائمًا شيئًا مريحًا، لكن المساندة ستكون متاحة. كنت أؤكد أن هامبشاير لديها ثقافة قوية قائمة على رسالة وأن تحديها لن يكون سهلاً. لكنى كنت أقول إن تعلُّم كيفية الازدهار فى بيئة من هذا النوع سيكون خبرة قيِّمة للطلاب، الذين سينتهى بهم الحال وهم حاصلون على تعليم من الطراز الأول، كلاً من حيث ما تعلَّموه ومن حيث الطريقة التى تعلَّموها بها. كنت أستخدم أمثلة مختلفة لأوضح كيف أن الطلاب المستعدين للمجازفة غالبًا ما ينجحون فى هامبشاير. كان أولياء الأمور يغادرون مطمئنين أننا مجتمع يتعامل مع التقصى بجدية وأننا نُثمِّن التنوع فى الآراء حتى وإن تعذر علينا فى النهاية الوصول إلى التنوع الإثنى والسياسى بشكل متناسب تمامًا.

❊ ❊ ❊

يمكن أن يكون للهيئات الطلابية المتنوعة تنوعًا دوليًا ـ كما رأينا من خلال تعليقات طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وتجارب كثيرين من طلاب الكليات والجامعات خارج الولايات المتحدة ـ أثر هائل فى تدريب الطلاب كلاً على التغلب على ضيق الأفق والسلبية وعلى أن يصبحوا مشاركين تمامًا فى تعليمهم، حيث يساعد التنوع الدولى للجامعة الأمريكية فى بلغاريا الطلاب على وضع قضايا مختلفة كثيرة فى منظور أوسع. وقد ساعدهم تنوعهم الدولى على خلق مساحة للنقاش وتدارس ما تعنيه مختلف إدراكات "الآخر". ويقدِّم كثير من الجامعات المقامة على الطراز الأمريكى فى الخارج والمتسمة بهذا التمثيل المتنوع للجنسيات رؤى ثاقبة مهمة للمؤسسات الأمريكية، حيث يمكنها أن تتعلَّم منها مثلاً أن تكون أكثر تركيزًا على تعليم الشباب كيف يتعايشون فى وئام. ولوجود طلاب دوليين فى جامعات وكليات أمريكية الأثر نفسه. فمجرد الزيارة التى قام بها الطلاب الجنوب إفريقيين إلى هامبشاير (التى تناولناها فى الفصل ٤) على مدى أسبوعين أثَّرت على كيفية نظر طلاب هامبشاير إلى العلاقات العرقية الأمريكية،

وهو أثر كبير تمخَّضت عنه الزيارة. زد على ذلك، وكما نوَّهنا سابقًا، أن هذا التنوع يثرى التعليم الذى تقدمه الجامعات الحضرية الكبيرة والكليات المجتمعية فى الولايات المتحدة.

لا يأتى الإثراء دون جهد مخطط ومدروس ومثابر. فتجسير الانقسام الذى أفرزه الاختلاف الواسع فى التواريخ والثقافات والعادات نضال لا ينتهى. وكل دفعة جديدة من الطلاب المستجدين تُحدث تحولاً فى الهيئة الطلابية، وفى المؤسسة إلى حد ما، وتجلب معها توترات قديمة وجديدة على السواء. وحتى مع الإحساس القوى الموجود بالاختلاف، تظل الحاجة إلى توسيع التمثيل ومراعاة الأقليات فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا (من أمثلة ذلك طائفة الروما فى بلغاريا) تمثل تحديًا. وبدا لى أن الطلاب يدركون تلك الحاجة والجهد طويل الأمد الذى يستلزمه بناء المزيد من التفاهم العابر للثقافات فى جنوب أوروبا.

ساهم الدعم الكامل من جانب الطلاب الدوليين بالجامعة الأمريكية فى بلغاريا لرسالة الجامعة مساهمة لا حدَّ لها فى الأثر الذى أحدثوه. ويتمثل جزء مهم من هذه الرسالة فى تشجيع العلاقات البنَّاءة بين الأمم فى منطقة البلقان، وهى مهمة رآها الجميع مُلحّة فى ضوء التاريخ الطويل من الحروب والإبادة العرقية وقهر الأقليات فى المنطقة. ويعتز الطلاب بتلك الرسالة ويرون تنوعهم الدولى ضروريا لتعزيزها. كان التزامهم بتعلُّم العيش فى وئام مع بعضهم بعضًا مخططًا ومدروسًا. ويُدرك الطلاب والجامعة أن هذا الالتزام بقبول التنوع لم يحدث مصادفة. وهذا درس لم تستوعبه بعد معظم المؤسسات الأمريكية فيما يتعلق بالطلاب الدوليين أو مجموعات الأقلية فى بلدنا ذاته.

أثارت إنجازات الجامعة الأمريكية فى بلغاريا إعجابى، وأظن أن ما ستحرزه الجامعة الأسيوية للمرأة فى بناء إحساس مختلف أكثر إيجابية بـ"الآخر" سيكون مثيرًا للإعجاب بالقدر نفسه. لقد ناضلنا فى هامبشاير لبناء تنوع متعدد الثقافات وعرقى ودولى، ولم نشكّ قط أن هذه هى فى النهاية أهم المجالات التى نؤكد عليها فى سعينا إلى خلق البيئة الدراسية المثالية. وسيفضى هذا التنوع الثقافى إلى التنوع الفكرى المكتمل الذى تجاهد الجامعة المشاركة لتحقيقه.

كثيرًا ما كنا نوضح، فى سعينا لتحقيق التنوع المنشود، أن منتهى هدفنا ينبغى أن يكون أن نصبح مؤسسة دولية، كالجامعة الأمريكية فى بلغاريا، لا مؤسسة أمريكية تقدم برامج دولية. والفرق عظيم الأهمية. وعندما رحلت عن هامبشاير، كنا قد أسسنا عددًا من برامج التبادل الدولى عالية الجودة، والفريدة من نوعها فى الغالب، فى بلدان مثل كوبا، وألمانيا، والمجتمع التبتى فى المنفى فى الهند، والصين. كنا ندرك أيضًا أن هذه البرامج الدولية لا تؤلف حضورًا دوليا من شأنه تحويل ثقافة المؤسسة، فهذا التحول قد لا يحدث أبدًا، لكنه كان وما زال هدفنا.

توفّر خبرات كل من الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وكلية هامبشاير دعمًا قويًا للتأكيد الذى يضعه الحياديون والمعلمون كافة على أهمية تعريض الطلاب لمنظورات متنوعة فى التعليم الجامعى. ويُعرِّف الحياديون التنوع من حيث المنظورات السياسية ويقلّلون من التأكيد على محاولة دعم التنوع الثقافى والإثنى والدولى (بل وأحيانًا يهاجمونها)، ويصرفون النظر عن التعددية الثقافية بوصفها أجندة لجماعة سياسية معينة (الليبراليون عادة) لا كوسيلة لتنويع المنظورات. وهم يتفجعون على "السلبية" التى تتولد فى المؤسسات الأكاديمية التى يُسلط محاضروها الضوء على الإخفاقات فى تاريخ الولايات المتحدة، مجادلين بضرورة وجود طرح متوازن. وهم لا يقبلون أن هذه المنظورات "السلبية" ربما تكون فى حد ذاتها فرصًا لإعادة النظر بواقعية تُوازن نظرة المجتمع السائدة اللااختصاصية للتاريخ. ويبدو الحياديون فى جوهرهم مهتمين بالحياد بدرجة أقل من اهتمامهم بمعارضة وجهات نظر الديمقراطيين الليبراليين المهيمنة فى قاعة الدروس.

يحتاج التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة إلى تطوير المزيد من المؤسسات متعددة الثقافات ومتعددة الجنسيات، حيث يتعلّم الطلاب فى بيئة تسمح لهم برؤية أنفسهم وتاريخهم من منظورات الآخرين. إن مثل هذه الفرصة لن تُضعف قيمنا ولا تُقوِّض مواطن قوتها، بل ستخلق فهمًا أعمق لقيمنا حتى وهى تعدّ الطلاب لفهم مختلف مواطن القوة والضعف والتحديات التى يواجهها كل مجتمع. فالتفكير النقدى غير المستنير بالمنظورات متعددة الثقافات ومتعددة الجنسيات لا

يستطيع فى النهاية اجتياز اختبار الصرامة المشمول صراحة فى مفهوم التفكير النقدى.

***

إذا نحينا جانبًا قلقى بشأن ضيق التنوع الذى ينشدونه، يبخس الحياديون تقدير قدرة الطلاب أنفسهم. ما وجدته فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وفى هامبشاير كان تذكرة رائعة بأن الشباب يتسمون بالمرونة، وهم ليسوا عُرضة للترهيب الذى جعلنا الحياديون نصدقه. الطلاب جيدون جدًا فى تقييم دوافع ومواطن قوة ومواطن ضعف مدرسيهم. كل مدرس يوطّن نفسه على تلك المعرفة، ويتطلب شجاعة خاصة أن تُعرّض نفسك لتفاعل منتظم مع الطلاب، ولا سيما فى بيئة قاعة الدروس التى تقوم على المشاركة.

أوصل الطلاب الذين أدلوا بشهادتهم فى جلسات استماع بنسلفانيا الرسالة ذاتها، بمن فيهم الطلاب الذين كانوا يشعرون أن الأساتذة يمكن أن يكونوا منحازين، بل وكثيرًا ما يتصرفون بشكل غير لائق. لم يبدُ أن هؤلاء الطلاب يشعرون بالتهديد، ولم يخضعوا للتلقين بكل تأكيد. وعلى الرغم من انتمائهم إلى مؤسسات مختلفة تمامًا عن الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وكلية هامبشاير، فقد أوصلوا رسائل متماثلة بشكل لافت للنظر.

كانت شهادة ريتشيل كارسون Rachel Carson الطالبة بجامعة بيتسبرج، كالتالى:

إذا كان لا بدّ من عمل الأساتذة فى ظل التهديد المستمر بالإبلاغ عنهم لإبدائهم انحيازًا أيديولوجيًا أو آخر، أخشى أنهم لن يبدوا أى شىء على الإطلاق لطلابهم. ولن تتاح للطلاب المستقبليين فرصة مجادلة أساتذتهم فى مزايا إصلاح الضمان الاجتماعى وعيوبه، أو المبالغة فى رَدْكَلة الحركة الساندينية نيكاراغوا فى الثمانينيات، أو اتساع حقوقنا فى الخصوصية التى يضمنها لنا الدستور الأمريكى. إن أفضل الأساتذة الذين يمكنهم التدريس لى هنا فى جامعة بيتسبرج هم أيضًا مَن جادلت معهم أكثر ما يكون، ولم يسبق قط أن عوقبت لاختلافى مع أحدهم.(٢)

مضت كارسون لتنوه إلى وجود إجراءات معمول بها فى حالة شعور طالب بالتمييز ضده، واختتمت بقولها:

أظن أن علينا أن نسأل أنفسنا عمَّ إذا كنا مستعدين للتعامل مع نطاق التبعات المحتملة لهذا القرار على المناخ الأكاديمى فى بيتسبرج. هل كان جون ستيوارت ميل سيضع مؤلفه "عن الحرية" لو أنه ظن أن طلابه سيبلغون عنه بوصفه مُنظّرًا؟ هل كانت مارى ولستونكرافت Mary Wollstonecraft ستضع مؤلفها "خواطر حول تعليم البنات" أو هل كان الأساتذة بطول الأمة وعرضها سيظهرون لطلابهم قوتهم للمشاركة فى العملية السياسية عن طريق الناشطية من أجل الحقوق المدنية فى الستينيات؟ فى رأيى أنه لا يمكن إلى حد كبير إجبار الأساتذة على تجنُّب كل شىء غير تقليدى أو جدلى أو ببساطة غير موضوعى، وليس هذا فحسب، بل كطالبة أجد هذا غير مرغوب فيه بكل معنى الكلمة.... إن جزءًا من تجربة التعلُّم وجزءًا من التجربة الأكاديمية أن يتعرض المرء لأى عدد من الانحيازات أو الأيديولوجيات أو حتى أجزاء من فلسفات بحيث يتسنى لنا كطلاب أن نقرر ما نختار وما لا نختار الاتفاق معه.(٢)

لم تكن الآنسة كارسون عُرضة لخطر التلقين.

كان طلاب جامعة ميلرزفيل رائعين بالمثل، حيث ذكر تيرى كريستوفر Terry Christopher الجندى السابق بالجيش الأمريكى والذى بدأ تعليمه فى كلية مجتمع منطقة هاريسبرج، صراحة أن هيئة التدريس تتقبل الاختلاف والتحديات من جانب الطلاب، ووصف باستفاضة الاختلافات التى وقعت بينه وبين أستاذ كان قد أعرب عن مواقفه السياسية بوضوح تام. فأكد كريستوفر أن هذا الأستاذ هو أفضل أساتذته وأنه لا يفوّت مطلقًا درسًا من دروسه. ثم نوَّه إلى أن شخصًا ما شكا فى شهادة سابقة من أستاذ يضع رسومًا كارتونية منحازة على بابه، فى إشارة ضمنية إلى أن هذه الرسوم ستثنى الطلاب عن اتخاذ مواقف معينة. أوضح السيد كريستوفر أنه متأكد، من خلال الوصف والتعليقات الأخرى التى جاءت فى الشهادة السابقة، أنه يعرف من يكون ذلك الأستاذ. وقال مختتمًا:

"سأتوجه إلى محاضرته بمجرد أن أغادر هذا المكان، وهو يعرف عن يقين انتمائى السياسى، فقد أطلعته عليه مرات عديدة، كما أطلعنى على انتمائه السياسى. إنه ليبرالى مغالٍ فى ليبراليته وأنا محافظ مغالٍ فى محافظتى. لكن كما قلت (عن ذلك الأستاذ بكلية مجتمع منطقة هاريسبرج)، هذا الأستاذ واحد من أساتذتى المفضلين، وأشعر أننى حر للتعبير عن رأيى فى محاضرته، وحتى الآن أحصل على تقدير ممتاز فى مادته".(٤)

لخص دونالد آر. دودسون الابن Donald R. Dodson, Jr. وكان آنذاك طالبًا بفرع كلية مجتمع منطقة هاريسبرج فى لانكاستر ويخطط للتحويل إلى ميلرزفيل فى الخريف، بإيجاز بارع ملحوظةً متكررةً، حيث بدأ شهادته بما كان يستحوذ دائمًا على انتباه اللجنة:

هل كنت دائمًا اتفق مع ما يقال؟ كلا. هل كانت هذه المناقشات تتحدى تفكيرى؟ قطعًا. هل غيّر أى من هذه المناقشات رأيى فى القضايا؟ بكل تأكيد. هل غيَّرتُ انتمائى الحزبى نتيجة هذه المناقشات؟ بالطبع لا.

الحق أن أعظم درجة من عدم الارتياح لم تأت من أساتذتى، بل من الطلاب أنفسهم. فقد درست مع مَن يسمون أنفسهم نازيين وشيوعيين وتحرريين، بل وأصوليين دينيين، وكان لبعضهم ـ كما يمكن أن تتصور- وجهات نظر متطرفة.

فى حالات كثيرة كان الأستاذ يكتفى بطرح سؤال فتبدأ المناقشة. كان الأستاذ يعمل كحكم أكثر منه كراديكالى يسارى يسعى إلى تحويل الطلاب إلى آرائه السياسية على النحو الذى يُصوَّر كثيرًا فى وسائل الإعلام وفى السياسة.

وفى الأوقات المناسبة كان يوضح حقائق القضية الفعلية ويدلى بتعليقات ضمن سياق مناقشتنا. وفى النهاية كنا أحرارًا فى التوصل إلى استنتاجاتنا الخاصة بشأن هذه القضية.

فى النهاية، هل لدينا ذرة إيمان بقدرة شبابنا على التفكير نقديًا؟ لقد قدت شبابًا فى ساحة القتال فى العراق، ورأيتهم فى قاعة الدروس. إنهم يطرحون أسئلة. إنهم يتَحدّون. لذا دعوهم يتخذوا ذلك القرار.

لا تبخسوا من قدرتهم على التوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة. ثقوا بهم ليقرروا من منظورهم الخاص ما يريدون تصديقه وما لا يريدون تصديقه.

ولا تنسوا أن إيجاد منظور أوسع والتفكير نقديًا فى القضايا هو ما تُعنى به الكلية فى الأساس، ووضع أية قيود يعوق هذه الفرصة للتعبير الحر والمناقشة الحرة.(٥)

قدمت مجموعة جلسات الاستماع النهائية مثالين آخرين للأسباب التى توجب الإنصات للشباب والتحدث معهم بدلاً من مواجهتهم بتعالٍ فجٍّ من الأساتذة. فهولى أوترباين Holly Otterbein الطالبة بكلية مجتمع منطقة هاريسبرج، حضت اللجنة على عدم التدخّل، فقالت:

فى تقييد ما يقال فى قاعة الدروس إهانة لذكائنا كطلاب، فنحن قادرون تمامًا على التعامل مع الأساتذة الذين نظن أنهم يروجون بلا إنصاف لوجهات نظرهم ويجبروننا على الاتفاق معهم. لسنا بحاجة إلى أن يقرر لنا مشرّعونا ما إذا كان الأفضل لنا أن نستوعب ماركس أو راند، ولا نريد أن يدرّس لنا أساتذتنا فى ظل الخوف من سيطرة خارجية. إذا استبد هذا القلق بأساتذتنا، فسوف نفقد بالضبط ما يزعم المعارضون الدفاعَ عنه وهو تعليم واسع تُطرح فيه وجهات النظر كافة.(٦)

عبرت آنا بيك Anna Peak طالبة الدراسات العليا بجامعة تمبل، عن موقف أشد حدة، حيث جادلت بأن من يدعمون "مشروع القانون" المطروح أكثر اهتمامًا بتمثيل وجهات نظرهم الخاصة منهم بتمثيل وجهات النظر كافة. ونوّهت إلى عملها كمساعدة تدريس مع أحد مؤيدى ميثاق الحقوق الأكاديمية، وعلى الرغم من شهادته لصالح أهمية تمثيل وجهات النظر المتعددة، فإن أفعاله فى قاعة الدروس تقول غير ذلك. وأضافت أن هذا الأستاذ:

لا يشجع إلا التعليقات المؤيدة لوجهة نظره، ويَثنى الطلاب عن أية تعليقات غير مؤيد لوجهة نظره.

ومع ذلك فأنا أرى أن أمثال هؤلاء الأساتذة جميعا يتصرفون فى إطار حقوقهم تماماً. فلا ننس أنهم مسموح لهم بأن يجهروا بآرائهم (profess) وهذا بالضبط معنى كلمة أستاذ (باللغة الإنجليزية professor) هذا هو أصل الكلمة. إنها الرسالة التقليدية التى يعود تاريخها إلى العصور الوسطى، وهى حقهم كمواطنين فى بلد يحمى حرية التعبير.

أنا شخصيًا أرى أن الأجدى كثيرًا أن أتعلَّم على يد مَن يشعرون أنهم أحرار لطرح وجهات نظرهم الخاصة بحماس، مهما كانوا، من أن أتعلَّم على يد مَن يتفوهون بعبارات مختارة مسبقًا وفقًا لحدود معينة أو قيود أو ما إلى ذلك.

فى النهاية، الأهم ليس إجبار كل فرد على قول الأشياء نفسها ولا سرد قائمة الأشياء نفسها ولا إصابة الاختيارات الصحيحة من مجموعة منوعة من وجهات النظر، بل الحرص على أن تكون الجامعة ملتقى لمجموعات من الناس يكون كل أفرادها أحرار فى التعبير عما يعتقدونه.(٧)

أوصل طلاب الجامعة الأمريكية فى بلغاريا وكلية هامبشاير ومختلف جامعات النظام التعليمى بولاية بنسلفانيا جميعهم رسائل مماثلة مفادها أننا نستطيع الاعتناء بأنفسنا، فلا تشغلوا بالكم بنا، واشغلوه بالقضايا الأعظم أهمية. يعدّ هؤلاء الطلاب بالتأكيد عيّنة تمثيلية ذاتية الاختيار، لكن تجربتهم تتباين مع (وتثير أسئلة عميقة حول) ما يجعل الآخرين فى المجتمعات الديمقراطية ممن عايشوا تعليمًا جامعيا ما زال يمكن تحويلهم إلى مفجرين انتحاريين. ففهم الأسباب التى تمخَّضت عن مثل هذه النواتج المختلفة ضرورى. كما أنه من الضرورى أن نفهم ما الأسباب التى جعلت قلة من الناس فى أماكن مثل إنرون Enron غير مستعدين لتحدى ثقافة شركتهم التى يغذيها الجشع ولإثارة أسئلة عما كان يجرى. إن التعليم الليبرالى عندما يخفق، يمكن أن تكون التكاليف باهظة.

يظل تعزيز قدرات الطلاب واستعدادهم لتحدى السلطة بطرق سليمة وبنَّاءة هدفًا مهمًا ذا آثار بعيدة المدى بالنسبة لأى مجتمع. وستوفر الدراسات المقارنة على أثر التعليم الليبرالى على الطلاب فى مختلف البيئات والثقافات أفكارًا

ثاقبة مفيدة فى هذا الشأن. وينبغى، على الأقل، أن تراقب المؤسسات الأمريكية هذه المؤسسات الدولية كافة عن كثب، وسنجد الشىء الكثير الذى نتعلّمه منها. سنتعلّم، فى المقام الأول، لماذا يُصدِّق كثير منها ما عبَّر عنه وزير التعليم البلغارى أدق تعبير فى حفل تخرج الجامعة الأمريكية فى بلغاريا سنة ٢٠٠٦ بقوله: "التعليم أفضل من الجيوش النظامية فى الدفاع عن الحرية".

إن إنصاتنا لطلاب تشرَّبوا ما يسعى تعليم الفنون الحرة إلى توفيره يُمكّننا من تصديق أن التعليم أفضل بحق من الجيوش النظامية فى الدفاع عن الحرية. أما الإنصات لطلاب أُشربوا الكراهية فله أثر عكسى. لكن الإنصات دائمًا مهم، وإنْ كان كثيرًا ما ينطوى على إزعاج بل وتهديد. الإنصات صعب حتى فى أفضل الظروف، ولعل هذا يُفسِّر ما يدعو كثيرين إلى تجنبه.

يركز آخر مبحث فى هذا الكتاب على الإنصات ويتناول الجامعة المشاركة من منظور سؤال شديد البساطة ويُطرح كثيرًا: هل تفعل ما يكفى؟ التوقع تسعون فى المئة من التعليم. وما تتوقعه الجامعات من طلابها مهم، لكن ما يتوقعه الطلاب من الجامعات أعظم أهمية. إن الشباب الذين يتعلَّمون التفكير نقديا ـ مع افتقارهم عادةً إلى خبرة "عملية" واسعة ـ كثيرًا ما يرون المشكلات من منظور أبيض وأسود نسبيا، مع قدر قليل من الفوارق الدقيقة أو التعقّد. وهؤلاء يمكن أن يكونوا بلا رحمة فى حكمهم على الأساتذة والجامعة وما إذا كان يفعلان ما يكفى لتشجيع تعليم مستقيم على القيم التى يزعمان إعلاءها. وشىء طيّب أن الطلاب لا يَرحمون؛ فتوقعاتهم ترفع معيار أداء الجامعة مثلما ينبغى أن ترفع توقعات الجامعة معيار أداء الطلاب.

■■■

الباب الثالث

الجامعة المشاركة

الفصل التاسع

ماذا يكفى؟

المجتمعات المحلية والجامعات

كل الجامعات مؤسسات مشاركة، ومن هنا فإن التساؤل الجوهرى لا يتعلق بكون المؤسسة مشاركة من عدمه، بل بكون هذه المشاركة كافية أم لا، وهو سؤال صعب وغير موضوعى، لكن لا يمكن تجاهله. أثناء معظم إفطارات الإثنين كان أحد الطلاب يقدم ما أصبحت أطلق عليه مشكلة "الكفاية". وسواء كان ما يعرضه الطالب فى صيغة السؤال أو تأكيد، كما كان عليه الحال فى معظم الأحيان، فإنه كان يتضمن حكمًا بشأن ما هو كافٍ. وذلك من قبيل: أنتم لا تقومون بما يكفى؟ كلية هامبشاير لا توفر موارد كافية؟ الإدارة لا تركز بشكل كاف على المشكلة؟ وفى بعض الأحيان كنت أشعر برغبة فى أن أرد قائلاً "فلتكن واقعيًا" أو حتى بتعبيرات أخرى أكثر حدة. غير أنى أتحكم فى تلك الرغبة من خلال تذكير نفسى بقيمة قلة صبر الطلاب، ذلك لأنهم كانوا ينظرون للأمور من منظور غض غير منهك بالخمول وبما صار فى حكم العادة. ولأنهم متحررون من قيود المسؤولية، فإن الطلاب يكونون مفرطى البساطة فى أحكامهم ولدرجة شديدة فى أغلب الأحيان.

يشجع التعليم الليبرالى على التأمل الذاتى، وهو ما يشيع ذكره تحت مسمى "التمعن فى الحياة". ويجب على كل مؤسسة أكاديمية ألا تفعل ما هو أقل من

ذلك، وأن يكون سؤال "الكفاية" فى قلب هذا التأمل الذاتى. هل المؤسسة مشاركة بشكل كاف مع طلابها للتغلب على الخمول الثقافى الذى يعوق نضجهم الفكرى والشخصى؟ وهل هى مشاركة بشكل كاف فى المجتمع المحيط بها لإحداث فرق للتغلب على الأقل على بعض ما يعوق صحة هذا المجتمع؟ هل هى مشاركة بشكل كاف للوفاء برسالتها؟ كان طلاب هامبشاير يشجعون ذلك التأمل الذاتى بشكل مستمر كقضية مصيرية. ولحسن الحظ أن الطلاب فى كل أنحاء العالم يفعلون الشىء نفسه، وهو الأمر الذى ينبغى أن يحذو حذوه قادة مؤسساتهم. بيد أنهم فى واقع الأمر لا يفعلون ذلك إلا فيما ندر.

تعد قلة صبر الطلاب جزءًا أساسيًا من "بساطة" الشباب التى عارضها بشدة روبرت جيه. بورك Robert J. Bork فى كتابه "التسكع صوب عمورة" Gomorrah Slouching Toward ومع ذلك، فإن قلة الصبر تلك تمثل جزءًا جوهريًا من مثالية الشباب الساذجة التى تساعد على دفع المجتمعات نحو التغيير الاجتماعى المثمر. وبينما رثى بورك لقلة الصبر لدى الشباب، فإننى رحبت بها على الرغم من الضغوط التى أحدثتها. يحتاج التعليم الجامعى إلى درجة أكبر من الحوار المكثّف حول ما يُعد كافيًا وكيفية تحديد الوصول إلى درجة الكفاية فى أمر ما. ويمثل برنامج "توقعات أكبر" التابع لرابطة الكليات والجامعات الأمريكية AAC&U والتقرير الذى يحمل العنوان نفسه مجهودين يرميان إلى تكثيف هذا الحوار. أما الحياديون فإنهم باكتفائهم بالتركيز على تدريس التفكير النقدى وتجاهلهم القضايا المتصلة بالتغيير الاجتماعى يبسّطون هذا التحدى. وليس من المستغرب ميل العديد من الأمناء، وحتى أعضاء هيئات التدريس والإداريين لمثل هذا التوجه.

لقد جعلت أسئلة "هل تقوم بما يكفى" الكثير من إفطاراتى غير مريحة؛ لأن الإجابة كانت دائمًا بنعم ولا. فنعم فيما يخص الموارد والفرص، ولا فيما يتعلق بالحاجات وما ينبغى القيام به. كان إقناع الطلاب بأن مثل هذه الإجابة غير الحاسمة ليست مجرد كلام دائمًا بمثابة تحدٍّ، وهذا أمر طبيعى. وقد عادت تلك الضغوط بالنفع على هامبشاير، كما وفرّ الخوض فى مسألة "الكفاية" تلك بيئة تعلُّم خصبة ليس للطلاب فحسب، بل وللمجتمع بأسره.

إن إصرار الطلاب على عدم كفاية ما تقوم به "الإدارة" لهو ترياق قوى للخمول والرضا بالنفس. ويركز الطلاب فى الجامعة الأمريكية فى بلغاريا على تكوين الهيئة الطلابية متعدد الجنسيات بوصفه أمرًا حيويًا للوصول إلى تعدد الآراء الذى يطمحون إليه. وهم يقومون بمراقبة مستوى التعددية بعناية ويواجهون الإدارة عندما يعتقدون بأن قوى التجانس صارت خطرًا على تعدديتهم. ولطالما أثار طلاب هامبشاير مسألة التعددية، كما كانت السبب الأساسى وراء اعتصامين مطولين على الأقل كان أحدها خلال فترة خدمتى. لم يتعلق الأمر مطلقًا بكوننا مشاركين من عدمه، ولكن بالأحرى بكون مشاركتنا كافية أم لا.

ولقد ساعدت يقظة الطلاب كذلك الجامعة فى نواحٍ عديدة. ومن تلك المواقف يبرز واحد ذو أهمية خاصة بالنسبة لى ذلك لأنه ظل يُشكِّل حياتى بعد أن تركت هامبشاير. فى نهاية عام ١٩٩٢ تقدم إلىّ آرثر سيروتا Arthur Serota وهو رجل شديدة الحماسة ومدير منظمة ليرننج ترى Learning Tree غير الحكومية فى سبرنچفيلد بولاية ماساتشوستس، بطلب غير متوقع.(١) فقد كان يرغب فى أن تقوم هامبشاير بناء على توصيته بإلحاق "خريجى" برنامجه الأربعة الأوائل بالفصل الدراسى الربيعى، والذى كان قد أوشك على البدء. كان هؤلاء الطلاب قد اجتازوا لتوهم الطلاب امتحانات الشهادة المعادلة للثانوية العامة GED لكنه كان مقتنعًا أن حصولهم على الشهادة المعادلة ليس كافيًا. كان هؤلاء الطلاب الأمريكيون من أصل إفريقى ينتمون إلى أحياء شعبية محرومة اقتصاديا وخدميا، وكان سيروتا قلقًا من احتمال أن يدفع الشارع الطلاب إلى الانحراف إذا انتظروا حتى بداية العام الأكاديمى القادم للالتحاق بالدراسة. وقع اختيار سيروتا على هامبشاير من بين الكليات الخمس لوجود خريجة هامبشاير سارا بوتنوايزر Sara Buttonweiserضمن أعضاء مجلس ليرننج ترى ولأن مسؤولة العمل الإيجابى بهامبشاير باربارا أور ـ وايز Barbara Orr-Wise من سكان سبرنجفيلد. وكلتا هاتين السيدتين كانتا تعرفان البرنامج جيداً وتدعمانه. يضاف إلى ذلك اعتقاد سيروتا بتفهم هامبشاير للاحتياجات المُلحَّة لهؤلاء الطلاب. السبب الأخير فى وقوع اختيار سيروتا على هامبشاير، والذى أسرَّه إلىَّ هو أنه لا يعتقد أن هامبشاير

تقوم بما يكفى لصالح المجتمع، إذا ما أخذنا رسالتها فى الاعتبار. كما كان على علم أيضًا بممارسة الطلاب ضغوطًا على الكلية كى تصبح أكثر تعددية، وقد ظن من واقع ما سمعه أننى سأوافق على طلبه، حيث درس الموقف بعناية قبل أن يتقدّم بطلبه هذا. وطلبت منه إمهالى بضعة أيام لأدرس طلبه.

بعد مضى بضعة أيام، قابلت سيروتا مرة أخرى وانضمت إلينا فى هذه المرة نورما بيكر Norma Baker رئيسة منظمة نورثرن إديوكيشنال سيرفيسيز Northern Educational Service وهى منظمة أخرى غير حكومية بمدينة سبرنجفيلد ترعى الطلاب المحتاجين. قلت لهما بكل صراحة إننا نحتاج إلى مساعدتهما. ففى تلك المرحلة من بداية تطور هامبشاير، لم يكن للطلاب الأمريكيين من أصل إفريقى وجود فيها تقريبًا؛ لذا فقد خشيت أن هامبشاير تفتقر إلى الكتلة الحرجة لزيادة تعدديتها. واعترفت لهما دون تردد بعدم قدرة هامبشاير على الوفاء بمتطلباتها التعليمية، ناهيك عن مساعدة المجتمع على التصدى للتحديات التى يواجهها.

وعلى الرغم من ثقتى الشديدة فى قدرة الطلاب على الإسهام بشكل كبير بما يفيد هامبشاير، فإننى لم أكن على الدرجة ذاتها من الثقة فى قدرة هامبشاير على مساعدتهم؛ وذلك نظرًا لقلة خبرتنا فى مثل هذا النوع من البرامج الانتقالية. ولقد حذرت هذين الممثلَيْن المجتمعين من وجود خطر حقيقى فى التسرُّع فى إلحاق هؤلاء الطلاب بالبرنامج، ذلك أننا إذا ما استحدثنا برنامجًا لسنة انتقالية وباء بالفشل، فقد يلحق هذا ضررًا جسيمًا بهؤلاء الطلاب، وبمنظمتى ليرننج ترى ونورثرن إديوكيشنال سيرفسيز، وبهامبشاير ذاتها. ولن يكون من السهل الحصول على فرصة ثانية، إضافة إلى صعوبة الانتقال على أى طالب يلتحق بالدراسة فى منتصف العام الدراسى، وبخاصة الطلاب الذين أنهوا دراستهم الثانوية خارج القنوات الدراسية السائدة. كنت أعلم أن هامبشاير لا تستطيع تجاهل تلك القضايا، فتحدثنا وأنصتنا لبعضنا بعضًا.

عرض السيد سيروتا والسيدة بيكر حجة مقنعة مؤيدة للطلاب، وأوصيا هامبشاير وشجعاها على القيام بعمل فورى نظرًا للأثر الذى سيتركه نجاح هؤلاء

الطلاب على الشباب المماثلين الذين سيحذون حذوهم. فى نهاية المطاف قررنا أن تحدٍّ "هل تفعلون ما يكفى؟" مُغرٍ، ومن ثم دعونا طلاب ليرننج ترى لمساعدة هامبشاير على تخطيط برنامج لسنة انتقالية، وفى مقابل هذه المساعدة، ستلحقهم هامبشاير بالفصل الدراسى التالى مجانًا، وبهذه الطريقة سيتسنى لهم التعرُّف على الكلية وسيكونون فى وضع أفضل لتقديم النصح لهامبشاير فيما يتعلق بمسائل التعددية. وهكذا سيدفعون مقابلاً لالتحاقهم بالجامعة، بدلاً من مجرد الحصول على صدقة منها، وهو ما سيمثل حافزًا نفسيًا لهم. كما سيصبحون شركاء فى الجهد المبذول كمحاولة لعلاج أوجه القصور فى التعددية بهامبشاير بدلاً من كونهم مجرد مفاعيل بهم لهذا الجهد. كان تحولاً صعبًا للجميع، لكن فى نهاية الأمر، حققت التجربة تقدمًا حقيقيًا.

تحولت تلك التجربة إلى ما صار يعرف ببرنامج جيمس بولدوين للمنح الدراسية James Baldwin Scholars Program والمستمر فى هامبشاير حتى يوما هذا. وقد بدأ رسميا فى الخريف بقبول طلاب من مجموعة أوصت بها المنظمات المجتمعية والمنظمات غير الحكومية الأخرى فى مدينة سبرنجفيلد، وكان العرض عبارة عن سنة دراسية تتحمل الكلية جميع نفقاتها. تم اعتبار الطلاب كطلاب زائرين أو غير مسجلين كى لا يستفيدوا من أهليتهم لحصول على معونة مالية فيدرالية تحسبا لقرارهم الالتحاق بكلية أخرى بعد السنة الانتقالية. وارتأينا أن البرنامج سيكون ذا مردود أقوى لو شجعناهم على دراسة الكليات الأخرى على ضوء تجربتهم فى هامبشاير. وفى الوقت نفسه فإذا تقدموا للالتحاق بهامبشاير وتم قبولهم بها، فإن ما قاموا به من أنشطة فى السنة الانتقالية سيتم احتسابها ضمن متطلبات الحصول على شهادة التخرج.

نجحت الاستراتيجية التى وضعت لتلك السنة الدراسية الأولى، لكن مع وجود بعض المصاعب. أسهمت العديد من العناصر فى النجاح المُبكِّر للبرنامج، لكن أهم تلك العناصر لم يكن قرار إشراك الطلاب فى التخطيط المبدئى فحسب، بل أيضًا الشراكة مع المؤسسات المجتمعية. وفى أحد الاجتماعات التى ضمتنى والسيد سيروتا والسيدة بيكر واتسمت بصعوبة خاصة، وبَّخ طلاب كلية

هامبشاير بسبب المشكلات المتعلقة بالعنصرية، والتى يواجهونها بصورة شبه يومية. وقدم الطلاب وصفًا للمراقبة الزائدة لهم أثناء وجودهم فى متجر بيع الكتب داخل حرم الكلية، والاهتمام المركَّز الذى كان مسؤولو الأمن يعيرونه لأصدقاء الطلاب عند قدومهم للحرم، إضافة إلى التعليقات الرافضة بشكل موارب من جانب الطلاب الآخرين تجاه "البرنامج"، وهى إهانات كثيرًا ما تحدث عندما يضطر مجتمع متجانس إلى مواجهة "الآخر" للمرة الأولى. كان الأمر بمثابة تنبيه قوى بطول المسافة التى يجب أن نقطعها قبل أن نتعلَّم كيفية العيش معًا بشكل جيد وبناء المجتمع الذى نطمح إليه. كانت هامبشاير تتخذ خطوة إيجابية للتواصل مع المجتمع، وكان الطلاب، الذين غلب حماسهم دبلوماسيتهم، يخبروننا بشكل مباشر ومحدد بأن ما نقوم به ليس كافيًا مهما كانت نوايانا حسنة. وتلك كانت رسالة صعبة بالنسبة لنا.

لم يكن لدى طلاب السنة الانتقالية فى أول اجتماع تقييمى أدنى صعوبة فى تحدٍّ السلطة، ولمَ لا وقد قضوا معظم حياتهم متمردين على السلطة. ولقد أوضح ذلك الاجتماع الأول التحدى الذى يواجه الجميع، وهو تحدٍّ غالبًا ما يواجهه القائمون على التعليم فى مختلف الظروف: هل بمقدور هامبشاير أن تفعل ما يكفى لخلق مناخ يشعر فيه هؤلاء الطلاب بالأمان والدعم بدرجة كافية كى يغيروا أنفسهم والكلية بشكل بنَّاء؟

لو كان ذلك الاجتماع الأول اقتصر على مخاطبة الطلاب للكلية ورد الكلية عليهم لكان حوارًا صعبًا للغاية. فأيًا ما كنت سأقوله عن صعوبة بدء برنامج جديد كان سيبدوا دفاعيا فى أحسن الأحوال وربما عديم الحساسية فى أسوأها. لحسن الحظ لم أكن مضطرًا للإجابة عن أية أسئلة. فلقد التفت إلىّ السيد سيروتا وقال بنبرة قوية إننا (و"إننا" هنا تشير إلى الجمعيات الأهلية وكذلك هامبشاير) ما زال علينا أن نبذل الكثير من الجهد من أجل تغيير منظماتنا إضافة إلى العمل مع هؤلاء الطلاب. لقد أوضح للطلاب أن شكواهم قد فهمت. وبكلام مشحون بالعاطفة، سأل الطلاب إن كانوا يعتقدون بأنهم سيكونون فى

حال أفضل لو انتقلوا لمكان أخر غير هامبشاير، وقال لهم إن مساعدة هامبشاير على تعلُّم كيفية تحسين نقاط ضعفها جزءٌ من دورهم فى المساعدة على تخطيط البرنامج. وقال لهم أيضًا إن بين أيديهم فرصة رائعة ونصحهم بألا يركزوا بصورة أساسية على عيوب هامبشاير، بل لينصب تركيزهم على تطورهم الأكاديمى. ولسوف يخزى نجاحهم مشاعر العنصرية التى يواجهونها. كما ذكَّرهم سيروتا بأن هذا السلوك العنصرى ذاته سوف يواجههم فى كل مكان تقريبًا، لكن الفارق أنهم سيفتقدون إلى الرعاية والدعم الذى يحصلون عليه فى هامبشاير. قابل الطلاب كلامه بالقبول ووجهوا اهتمامهم صوب المساعدة فى النواحى الأكاديمية، ومن ثم بدأنا فى العمل تبعًا لتلك الأفكار.

إن وجود طرف ثالث فى الاجتماع صاحب مصداقية ويتشارك فى الأهداف ذاتها ويقول الصدق للسلطة وللطلاب كان أمرًا لا يقدر بثمن. فقد ركز الانتباه على القضايا وحدّ من الميل إلى جعلها تؤخذ على محمل شخصى. اتسمت العديد من الاجتماعات بالحِدَّة غير أن النقاش كان ينتهى بشكل بنَّاء، وذلك لأن المضمون جعل من الممكن الاستماع للآخر وعدم اتخاذ موقف دفاعى. ونتيجة لاستماع كل طرف للأخر، نجحنا فى التشارك ومواجهة مشكلات الطلاب والجامعة معًا. فبدلًا عن الإشارة بأصابع الاتهام وقول: "أنتم لا تبذلون ما يكفى من الجهد" والرد الدفاعى على ذلك بقول: "كلا، نحن نفعل ما يكفى"، تحول الأمر، من خلال هذا الترتيب الثلاثى، إلى حوار اتفق فيه الجميع على بذل جهد أكبر. وانتهى الأمر بتفاهم مفاده أننا جميعًا لدينا أهداف مشتركة حتى وإن لم يفعل أى منا ما يكفى لتحقيقها. كانت تلك من أكثر النقاشات التى عاصرتها فى هامبشاير صعوبة. ولقد تعلَّمت منها كيف أستمع وأتشارك مع الآخرين. وخلال تلك العملية قمنا ـ المجتمع والجامعة والطلاب ـ باتخاذ الخطوات الأولى نحو إيجاد برنامج تعليمى ما زال قائمًا حتى يومنا هذا، وهو برنامج ناجح مع معظم الطلاب ويواصل تحسنه.(٢)

فى مواجهتنا المباشرة لقضية ما إن كنا مشاركين فى تطوير مسار التعددية أم لا، أدرك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة والمجتمع أن الإجابة ما زالت

"لا". كانت هامبشاير تعمل مع مدارس معينة، وتقوم بتدريب مدرسى العلوم فى الأحياء الفقيرة، كما كانت تمد يد العون للمدارس والبرامج الدراسية فى أماكن من قبيل كارولينا الشمالية وأركنساس، إضافة إلى تنفيذها برامج مكثّفة فى هوليوك وسبرنجفيلد بولاية ماساتشوستس. كان الكثيرون يعتقدون بأن ذلك يعد التزامًا هائلاً من كلية لا تمتلك سوى القليل من الأوقاف ولا يزيد طلابها عن ١٢٠٠ طالب. وعلى الرغم من أن ما قمنا به كان مهمًا بالنسبة للطلاب والكلية والمجتمعات المحلية التى عملنا معها، فإن الطلاب لم يترددوا يقينًا فى تذكيرى بأن ما نقوم به ليس كافيًا. ومن هنا دفعنا الضغط الناشئ عن أسئلتهم المتعلقة بفعل ما يكفى إلى البحث عن طرق للمشاركة بشكل أعمق وأكثر فعالية. ومع أن الضغوط لم تكن دائمًا محل ترحيب، فإنها ساعدت على شحذ جهودنا الرامية ليس فقط إلى التعامل مع قضايا التعددية، بل أيضًا مع التنمية المستدامة والعمل السياسى وغير ذلك الكثير. وعلى الرغم من أن المبادرات لم تحقق النجاح الكامل ولم تكن ذلك النتاج المعيب لتوقعات الطلاب الساذجة (وأنا هنا أقتبس كلمات روبرت جيه. بورك)، فإنها فى واقع الأمر غالبًا ما أدت إلى نتائج إيجابية وعمل بنّاء. إن التعليم الجامعى يتطلب قدرًا أكبر، وليس أقل، من "الطموح الوثّاب" من جانب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ومجالس الأمناء.

وكجزء من عملية التساؤل والبحث تلك، قمت بترتيب لقاء مع جوديث جريفن Judith Griffin وهى رئيسة أقدم وأبرز برامج الالتحاق بالجامعة فى الولايات المتحدة وهو جمعية أ بتر تشانس A Better Chance والمعروفة للكثيرين باسم أيه بى سى ABC كانت السيدة جريفن مستمعة جيدة ومشاركة مخلصة مع الآخرين وكانت مستعدة لمساعدة هامبشاير فى بذل المزيد من الجهد. وقد وافقت على عضوية مجلس الأمناء. كان لدى السيدة جريفن أيضًا اهتمام بالسؤال نفسه الذى نهتم به وهو: ما معنى أن يكون الإنسان أو المؤسسة مشاركًا؟ وهل كانت مؤسستها تبذل قدرًا كافيًا من المشاركة؟ كانت النتيجة التى توصلتُ إليها أن مؤسستها لم تكن تشارك بما يكفى. فى الفترة التى انضمت فيها السيدة جريفن إلى مجلس أمناء هامبشاير كانت مؤسسة أ بتر تشانس تُلحق سنويا ما يزيد عن

أربعمئة طالب بمدراس مستقلة وفى مدارس ثانوية حكومية تتمتع بتمويل يتلقون فيها أفضل تأهيل للالتحاق بالجامعة. وكان هؤلاء الطلاب فيما بعد يلتحقون بأفضل الجامعات فى الولايات المتحدة. وقد وصل الأمر إلى أن أعلنت أوبرا وينفرى Oprah Winfrey بأنها "الجمعية الخيرية المفضلة لديها". وعلى الرغم من ذلك، كان الأمر ينتهى بالسيدة جريفن فى كل عام بوجود ١٢٠٠ طالب على قائمة الانتظار لعدم وجود دعم مالى لهم، وبالتالى عدم وجود مكان فى أى من المدارس التى تتعامل معها أيه بى سى. لم يكن بمقدور البرنامج توفير أماكن لكل الطلاب المحتاجين، وبكل تأكيد لم يكن يتعامل مع المشكلات التى تواجه المجتمعات التى ينحدر منها هؤلاء الطلاب.

وقد دفعت مشكلة قائمة الانتظار تلك جوديث جريفن إلى تطوير برنامج تكميلى فى أ بتر تشانس يسمى برنامج سُبل الجامعة Pathways to College (٣) ويعمل مع الطلاب وهم فى مدارسهم الأصلية بدلاً من إرسالهم إلى مدارس أخرى ببرامج أكاديمية أكثر صرامة وتوجد خارج المناطق التى يعيشون فيها. ويعمل البرنامج مع المدارس فى المناطق المحرومة اقتصاديًا، حيث يقوم بمساعدة خمسة وعشرين طالبًا من كل سنة دراسية يرى أنهم أكثر الطلاب قدرة على النجاح فى التعليم الجامعى. ثم يقوم البرنامج بعد ذلك باختيار ستة من أفضل المدرسين، حسب اختيار الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكل مدرسة، وذلك لإدارة برنامج دراسى يُقدِّم أربع ساعات أسبوعيًا بعد انتهاء ساعات الدراسة. وبرنامج سُبل الجامعة هو الذى يدفع أجر هؤلاء المدرسين وليس لإدارة المدرسة، ومن ثم فإن له مطلق الحرية فى اختيار أى مدرس يعتقد بأنه سيكون أفضل من يتولى إدارة البرنامج.

يزود برنامج سُبل الجامعة المدرسين بمنهج دراسى قائم على البحث ويركز على تطوير الطلاب المهارات والثقة اللازمتين للنجاح فى الدراسة بالجامعة وبعد التخرج. وبحسب ما جاء فى كتيب البرنامج، فالواقع أن "عليهم أن يتعلَّموا لغة وثقافة جديدتين، ليستا أفضل من لغتهم وثقافتهم الحاليتين، لكنهما ضروريتان لزيادة قدرتهم على النجاح فى الجامعة وفى المهن التى يرغبون فى مزاولتها".

ويقوم الطلاب بزيارة الشركات، والمزارات الثقافية، ويعملون فى مشروعات، ويقومون بزيارة الكليات وعقد لقاءات فيها، وبخاصة تلك التى تساند برنامج سُبل الجامعة بشكل مباشر.

ويصبح طلاب برنامج سُبل الجامعة، وغالبيتهم العظمى من غير البيض، قادة فى مدارسهم وينتهى بهم الأمر بالالتحاق بجامعات بارزة مثل جامعة شيكاغو وغيرها من الجامعات المشاركة فى البرنامج. ومع نمو البرنامج، تتمكن الجامعات المشاركة من إلحاق الخريجين بعضوية مجالس المدارس المحلية، حيث يقومون بدورهم بتشجيع الطلاب على الانضمام لتلك الجامعات. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب، تعدّ محاولة استقطابهم من قبل كليات تنتقى طلابها بعناية استنادًا إلى قدراتهم الفكرية والقيادية أمرًا مبهجًا وشهادة لصالحهم. وحق لهم ذلك، فقليل جدًا من الطلاب فى الولايات المتحدة، بصرف النظر عن أعراقهم أو خلفياتهم الاقتصادية، تخاطبهم الجامعات والكليات فى السنوات الأولى من المرحلة الثانوية، فيما عدا الرياضيين، وهذه إشارة يؤسف لها من جانب التعليم الجامعى لها أثرها على طلاب الثانوية ويملك برنامج سُبل الجامعة القدرة على تغييرها.

فى عام ٢٠٠٤ وبعد عشر سنوات من تحسين سُبل الجامعة كبرنامج داخل إطار أ بتر تشانس، صار البرنامج مستقلاً غير ربحى تترأسه جريفن، وتم تنظيمه كمؤسسة تعمل بنظام حق الامتياز. ويتم تمويل البرنامج على مستوى المدارس الفردية إما من خلال مديرية التعليم وإما من خلال دعم المجتمع المحلى، فى حين يقوم المكتب الوطنى بتوفير المواد الدراسية وتدريب المعلمين والرقابة على الجودة. يمنح نموذج حق الامتياز برنامج سُبل الجامعة القدرة على النمو لأى مستوى مطلوب. وقد تمخَّض هذان البرنامجان التجريبيان خلال عشر سنوات عن نتائج غير عادية. فمنذ استقلال برنامج سُبل الجامعة التحق تسعة وتسعون بالمئة من أكثر من مئتى طالب بجامعات وكليات تنتقى طلابها على المستوى الوطنى وقد حققوا نجاحًا كبيرًا فى دراستهم. أما الطالبان اللذان لم يلتحقا بالجامعة فقد انضم أحدهما إلى المؤسسة العسكرية حتى يحصل على دعم مستقبلى لتعليمه الجامعى، وأما الأخر فكان مهاجرًا غير شرعى، وخشى أن

يتقدم بطلب الالتحاق بالجامعة. لكن ما يتساوى فى أهميته مع إمكانية الالتحاق بالجامعة هو العلاقة الوثيقة بين الطلاب والمدرسين، فمن خلال عملهم سويًا صاروا وكأنهم فريق رياضى كلٌّ داخل مدرسته. ويخلق البرنامج مكانًا آمنًا يستخدم فيه الطلاب ذكاءهم، ويخلقون بدورهم ثقافة تحبِّذ تمتع الطالب بالذكاء. فلضغط الأقران تأثير قوى مهم على المراهقين، ومن ثم فإن وجود النوع الصحيح من ضغط الأقران يمكنه أن يغير ثقافة المدرسة إلى الأفضل.

يمد برنامج سُبل الجامعة يد العون للطلاب وللمدارس الثانوية والجامعات التى يلتحقون بها. ويستخدم البرنامج سياسة طويلة الأجل تشدِّد على التعاون بين المؤسسات، وتؤكد على الاعتقاد بأن أسرع الطرق لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى الولايات المتحدة يكون من خلال إعطاء الطلاب أنفسهم دورًا أكبر فى العملية التعليمية. ولكن للأسف فإن البرنامج يعانى كذلك كى ينمو. فهو يعانى لأن قليلين هم من يؤمنون بأن الطلاب يمكن أن يكونوا مصدرًا للتغيير بالمدرسة. وكذلك لأن الكبار القائمين على المدارس يهتمون بنفوذهم الشخصى أكثر من اهتمامهم بتعليم الطلاب. وحتى عندما يهتم الكبار فإن البرنامج يعانى نقصًا فى الموارد. وأخيرًا، يعانى برنامج سُبل الجامعة لأن الجامعات تنتظر لترى إن كان سينجح من عدمه بدلاً من المشاركة فى المجهود ومساعدته على النجاح. أما الجامعات والكليات الشريكة المؤسسة لبرنامج سُبل الجامعة فهى استثناء، حيث بادرت بمد يد العون بروح من القيادة والمبادرات الاجتماعية، وهى سميث Smith وديكنسون Dickinson ويورسينوس Ursinus وأوكسيدينتال Occidental وويلكوك Wheelock وبالطبع هامبشاير، وجامعة ويزليانWesleyan University (كونيكتيكت) وجامعة شيكاغوUniversity of Chicago.

وفى النهاية ، هناك عدد قليل جدًا من الجامعات والكليات الأمريكية لديها خبرة فى العمل بشكل تعاونى مع المؤسسات ذاتها التى تتنافس معها تقليديًا على الاستحواذ على أكثر الطلاب تفوقًا. فالمنافسة التعاونية مفهوم غير مريح، بل وغريب، على الرغم من حقيقة أن المؤسسات إذا عملت بمفردها لا تستطيع أن تعالج بشكل ملائم قضايا التنوع الحرج فى الولايات المتحدة. ولقد كان ذلك

بالنسبة لى سببًا آخر وراء حاجة التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة إلى حوار أعمق مع نفسه والمجتمع ككل حول ما يعد كافيًا عندما يتعلق بكون الجامعة جامعة مشاركة.

يتطلب قياس المشاركة مقارنة الممارسات وتحقيق الاتساق بين الموارد والأهداف والمُثل المنصوص عليها، مثلما هو منصوص عليه فى وثيقة مبادرة "توقعات أكبر" التابعة لرابطة الجامعات والكليات الأمريكية. وسواء كان التركيز على حاجات المجتمع أو الأساتذة أو الطالب، فإن قياس المشاركة يتطلب مقارنة الإنجاز والتقدم بما هو محتاج فعلاً لا مقارنة بالتحسينات المحققة على الممارسات القائمة فحسب. ومع ذلك، فإن المشاركة مع المجتمع المحلى تعد أكثر تلك الأمور صعوبة فى التقييم. وعلى الجامعات الملتزمة بتشجيع المشاركة المدنية فى رسالاتها أن تبدأ بتقييم مدى تقديمها نموذجًا يحتذى فى الإنصات للمجتمع المحلى، وما إذا كانت تلبى كمؤسسات حاجات حقيقية بشكل مباشر من خلال تصرفاتها وليس فقط من خلال التعليم التى تقدمه لطلابها. وتفى المئات من المؤسسات بهذا الالتزام بشكل ناجح. أما السؤال التالى، وهو سؤال يسهل عادة على الطلاب طرحه، فإنه يتعلق بما إذا كانت المؤسسة تقوم بما يكفى لإحداث فرق بوفائها بتلك الحاجات. وقياسًا على المعيار الذى وضعته الجامعات الدولية التى ورد ذكرها فى هذا الكتاب، مع الأخذ قلة الموارد المتاحة لها والحاجات العاجلة لمجتمعاتها بعين الاعتبار، فإن الجامعات الأمريكية ليست مشاركة بشكل كاف مع مجتمعاتها. وإذا كان قادة هذه الجامعات يُقرون المبدأ القائل بضرورة أن تكون الجامعات محايدة، فإنها لن تشارك أبدًا بالقدر الذى ينبغى لها. وإذا كان لجامعاتنا أن تحدث فرقًا حقيقيا فى مجتمعاتها، فيجب عليها أولاً وقبل كل شىء أن تُقر المبدأ القائل بأنها بوصفها مؤسسات تتحمل عبء إحداث فارق ملموس، كل فى مجتمعها المحلى، بصرف النظر عن التعليم الذى توفره والإنجازات التى يحققها خريجوها. ومما لا شك فيه، أنه من الصعب الوفاء بمثل هذا المعيار للمشاركة، لكن لا مناص منه إن كانت الجامعات تقدم لطلابها نموذجًا للقيم التى تريد غرسها فيهم.

لسوء الحظ أن قليلاً من الجامعات والكليات الأمريكية تعتنق هذا المعيار. وربما يعود الأمر إلى عدم إنصات الجامعات والكليات للجمهور والمجتمعات المحيطة بها. فهى لا تشارك بشكل كاف فى استطلاع ومناقشة القضايا حاسمة الأهمية التى تهم المجتمع ككل. ويعد صمت المجتمع الأكاديمى تجاه الجدل الدائر بالولايات المتحدة حول تدريس نظرية التطور واحدًا من الأمثلة حول كيفية تسبب عدم المشاركة فى شرخ هائل بالمجتمع. ولا يرى المجتمع الأكاديمى بشكل عام أن نظرية الخلق creationism تستحق تناولها فى الفصول الدراسية، وبخاصة فى المقررات العلمية كالأحياء. فالعلماء لا يتناولون هذه القضية؛ لأنهم علماء لا رجال دين. ولا يرى رؤساء الجامعات والكليات والقادة الأكاديميون أن مَن يشككون فى نظرية التطور يستحقون الرد عليهم بشكل جدى، على الأقل إلى أن تكون لهم السيطرة على مجلس أمناء إحدى المدارس المحلية. وهذا الصمت قد يكون مفهومًا، لكنه يخلق فراغًا يسمح بنمو أفكار تتحدى رسالة الجامعة. لذا يقع على عاتق قادة التعليم الجامعى مسؤولية الردّ لا التجاهل.

وتظهر كلياتنا وجامعاتنا، فى هذه الأيام، سلسلة من اللامبالاة غير الصحية. واللامبالاة هى نتاج لعدم الإصغاء بشكل جيد، ولعدم محاولة فهم ما هو على المحك. وقد ينجم عن الفشل فى الإصغاء عواقب وخيمة. والحقيقة أن عدم الانتباه فى الولايات التى تميل إلى التصويت لصالح الديمقراطيين هو موضوع يتناوله توماس فرانك Thomas Frank بذكاء وأحيانًا بظُرف فى كتابه الرائد "ما خطب كانساس؟" What's the Matter with Kansas، وهو يجادل بأن المؤسسة الليبرالية قد تجاهلت صوت عامة الجمهور، وخلال ذلك فقد القادة الليبراليون القدرة على التواصل مع هذا الجمهور. كما يجادل بأن هذا الفشل أصبح مُطْبقًا حتى إنه عندما تكون السياسة الليبرالية فى صالح الجمهور بشكل واضح، فإن الرسالة لا تُفهم ويقينًا لا تُقبل.(٤)

ويركز فرانك بصورة أكبر على الكيفية التى استطاعت من خلالها "آلة الضوضاء المحافظة" التحكم فى المنطقة الوسطى من البلاد من خلال العزف على أوتار الخوف من الآخر، كالسود والشواذ والمهاجرين وغير المسيحيين، أو ما

يسمى بالقضايا المثيرة للشقاق. ومع أنه على حق فيما يتعلق باستراتيجيات هؤلاء، فإنى أجادل بأن صمت قادة الجامعات (مجالس الأمناء، وأعضاء هيئة التدريس والإداريون) ـ قد ساعد على خلق الفرصة أمام القضايا الشقاقية تلك لتكتسب الرواج الذى اكتسبته. وعندما يدعى المحافظون أن الجامعة فقدت اتصالها بنبض الجماهير، كما قيل مرارًا فى جلسات استماع بنسلفانيا، فإن هذا الادعاء يبدو حقيقيا ذلك أن المجتمع الأكاديمى يتحدث بصوت خافت جدا. فعندما يطرح طالب فكرة "خاطئة" أثناء المحاضرة، نجد أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس يشعرون على الرغم من ذلك بالتزامهم بالرد على الطالب والعمل معه. وينبغى على قادة التعليم أن يشعروا تجاه الجمهور بالالتزام نفسه الذى يشعرون به تجاه كل طالب فرد، وهذا يتطلب وقتًا وموارد. ويتعرَّض القادة الأكاديميون لضغوط هائلة للاستجابة لفئات مختلفة من الجماهير، وهذه الاستجابة تعرِّض الفرد والمؤسسة للهجوم لكنها تتيح أيضًا فرصًا لتعليم الجمهور والطلاب. وأقل ما فى الأمر أن الطلاب سيرون أكثر من نموذج للمشاركة. إن التراخى والصمت قد يؤديان على المدى البعيد إلى مخاطر عظيمة.

***

مثّلت جلسات استماع بنسلفانيا فرصة غير عادية للمشاركة العامة، ولذلك النوع من النقاش الذى يحتاج إليه مجتمعنا فيما يخص التعليم. ولقد فاجأنى مستوى المشاركة المتدنى من قبل ممثلى المؤسسات بقدر أكثر مما فاجأتنى الحجج التى كان يسوقها الحياديون. وقد أدلى ممثلون عن مؤسسات كجامعة بيتسبرج وجامعة تمبل وكلية مجتمع منطقة هاريسبرج وجامعة ميلرزفيل، وكلية مجتمع مقاطعة مونتجومرى، كلهم بشهاداتهم ولم يكن هناك سوى مسؤول واحد فقط بدا مشاركًا تمامًا فى الموضوع، وهو السيد جارلاند Garland نائب رئيس جامعة ميلرزفيل، حيث قال إنه من المؤكد وجود مواقف داخل الفصل ينزعج فيها الطلاب من وجهات النظر التى يقدمها أعضاء هيئة التدريس، غير أنه كان يرى أن القضية الحقيقية ينبغى أن تكون كيفية التعامل مع تلك الشواغل من جانب

الطلاب. ثم قدم بعد ذلك أفكاره حول ما ينبغى أن يعنيه التعليم الجامعى، وكان جارلاند أشدّ من قاربنى من بين الشهود فى تحدٍّ الافتراض الأساسى الذى بدا أن الكثيرين يقرون به، وهو ضرورة أن تكون الجامعة وقاعة الدروس محايدين:

التعليم مشروع ينطوى على تحدٍّ، وهو أكثر بكثير من مجرد نقل المعلومات. فهو يُعنى بإشراك الطلاب داخل قاعة الدروس وخارجها ومساعدتهم على توسيع معارفهم ومهاراتهم ليصبحوا مفكرين نقديين وحلالى مشكلات ناجحين. والحرم الجامعى مؤسسة مفعمة بالحيوية تعتمد على تبادل الأفكار لتحفيز النمو الفكرى والاستعداد المهنى.

ففى هذه البيئة يتاح للطلاب التعرف على العالم المحيط بهم ومكانهم فيه. وتساعد الجامعات الطلاب على أن يصبحوا مفكرين وفاعلين ودعاة للقضايا التى يؤمنون بها. نعم، نحن نرغب فى تعليم الطلاب أن يكونوا دعاة، ليس لقضية بعينها، لكن لأية قضية يرونها مهمة. إن المشاركة المدنية النشطة هى جوهر الديمقراطية الأمريكية.

ومن هذا المنظور، فإن الحرية الأكاديمية ضرورية لتمكين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من التفاعل سويًا فى حوار مفعم بالحيوية ومثمر. وفى بعض الأحيان قد يعنى ذلك تحدٍّ كلٍّ الآخر فى معرفته، وافتراضاته ومعتقداته. ومن الأهمية بمكان أن تظل قاعة الدروس ساحة لا يُسمح فيها بحرية المناقشة فحسب بل ويتم التشجيع عليها، ساحة لا يشعر فيها الأستاذ ولا الطالب بأنه مُقيَّد فى أفكاره ولا أقواله عندما يتقدم للالتحاق بأى مقرر دراسى.(٥)

لم يكن ممثلو المؤسسات ملتزمين بتحدٍّ الفرضية الأساسية لجلسات الاستماع، ولم يفعل أى منهم بذلك. وفى نهاية ثمانية أيام من جلسات الاستماع التى عقدت على مدار تسعة أشهر، ظل مفهوم وجوب أن يكون الحياد والتوازن فى قاعة الدروس معيارًا عاما على حاله افتراضًا لم يخضع للتحدى. أما مَن كانوا فى أفضل وضع للتحدث نيابة عن مؤسساتهم وعن المسؤوليات العامة للتعليم الجامعى فقد تحدثوا بحرص شديد، وكأن هناك محامين يملون عليهم ما

يقولون. وكانت إجاباتهم مقتضبة لا مستفيضة، وفى نطاق شهاداتهم المُعدَّة سلفًا وفى حدود الردّ على ما طرح عليهم من أسئلة.

لقد كانت لديهم فرصه للتفاعل مع الجمهور، لكنهم أضاعوها. وربما أحسوا بأن ذلك المكان تحديدًا ليس بالمكان المناسب للخوض فى مسألة على هذا القدر من التعقيد. وربما أقنعوا أنفسهم بضرورة أن يكونوا محايدين. إننى لا أستطيع تحديد الدافع الذى هيمَّن عليهم، لكنها كلها تثير الضيق.

وعلى عكس الرؤساء والعمداء ونواب الرؤساء ممن أدلوا بشهادتهم، فإن العديد من الأكاديميين ممن لا يمثلون بالضرورة وجهة نظر أى مؤسسة ركزوا على قضايا تعليمية جوهرية، وبذلك حققوا أحد الأبعاد المهمة للجامعة المشاركة، وهو مسؤولية التفاعل مع الجمهور فيما يتعلق بقضايا مهمة والتى يحكم عليها الجمهور وكذلك المجتمع الأكاديمى بأنها مهمة. وقد ساعد المثل الجوهرى الذى ضربه هؤلاء على إنقاذ ثمرة جلسات الاستماع.

إن الرد المتحفظ، سواء أكان متعمدًا أم لا، يؤدى إلى نوع من الصمت غالبًا ما يُسىء العامة فهمه على أنه تعالٍ أو عدم اكتراث أو احتقار صريح. وقد يبدو الأمر وكأن الأكاديميين مترددون إزاء تناول القضايا الكبرى، ـ أو أن التعليم الجامعى يرى أنه أكبر من أن يتحدث عن نفسه أمام العامة، وهذا أسوأ. تعمل كل مؤسسة جامعية بشكل مستقل عن غيرها، وتتعرض كل منها لضغط حقيقى كى لا تجذب الانتباه أو تصبح هدفًا لجماعة أو أخرى. كما أن التنافس على الطلاب والتصنيفات، حتى بين أكثر تلك المؤسسات انتقائية، يشجع على الحذر والصمت يقينًا. ويمكن لهذا النوع من التنافسية أن يدفع المؤسسات إلى الإحجام عن المشاركة والتفاعل مع الجمهور ومع الطلاب فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية المهمة.

وعلى الرغم من أن الانتحاب على جودة الخطاب العام ودور المجتمع الأكاديمى فيه أصبح ممارسة شائعة، فإن تحديد كيفية إحياء هذا الخطاب أو هوية من يمكنه أن يقود مثل هذا التغيير ليس بالأمر الواضح. يحدد كتاب فرانك "ما

خطب كانساس؟" المشكلة بشكل قاطع، وهذه نقطة بداية. إن الحياديين الذين ينتقدون المجتمع الأكاديمى لعدم اشتماله تنوعًا كافيًا فى وجهات النظر محقون فيما يتعلق بهذا الأمر، حتى وإن كنت أعتقد بأن تعريفهم للتنوع هو فى حد ذاته تعريف ضيق. ومع ذلك، فالحاجة لا تقتصر على مجرد زيادة تنوع المتحدثين فى الأحرام الجامعية، بل هناك حاجة إلى إيجاد حوار أعمق وأعظم مغزى بين المجتمع الأكاديمى والجمهور. ولن يتحقق هذا إلا عندما يعطى المجتمع الأكاديمى أولوية أكبر لإيجاد خطاب عام. ويجب أن تدعم أنظمة الإثابة بالجامعات مَن لديهم استعداد للمشاركة فى حوار عام، وينبغى ألا تحرم الجامعات والكليات الأساتذة من حقهم فى الترقى لأنهم يتحدثون عن قضايا عامة شائكة مقارنة بقيامهم بأبحاث انطوائية حبيسة المكتبات. إن المجتمع الأكاديمى فى حاجة إلى استعادة مفهوم المثقف الجماهيرى وأن يكون على استعداد لمكافأة مثل هؤلاء الأشخاص والدفاع عنهم إذا ما أضفوا جدية والتزامًا ومضمونًا على ما يقولون وراعوا "مبادئ الخطاب". فلربما تخلق النقاشات التى تتمخَّض عن ذلك مجتمعًا صحيًا بقدر أكبر.

ويمكن رؤية عواقب الصمت فى رد الفعل البطىء من جانب المجتمع الأكاديمى حيال أفراد من أمثال وورد كونلى Ward Connally الذى ظل يدعو دون كلل لوجهة نظره القائلة بأن العمل الإيجابى تمييز عكسى ضد البيض، بمعنى أن التراخى ربما قضى على العمل الإيجابى بالفشل. وعلى الرغم من أن النقاش ما زال مستمرًا، فإنه بعد أن أثير مجددًا بفعل الجدل الدائر حول سياسة القبول المشبوهة بجامعة ميتشجان، فلا بد من تعويض الكثير من التراجع الذى حدث، وذلك كما يشير التصويت فى عموم ولاية ميتشجان ضد العمل الإيجابى. وقد تؤدى الميول المحافظة المكثَّفة من جانب المحكمة العليا الأمريكية بالولايات المتحدة إلى إفشال أى نجاح يتحقق فى هذه الساحة.

أخشى أن صمت المجتمع الأكاديمى فى مواجهة نظرية الخلق والتصميم الذكى يُحدث فراغًا حيال ما يُعرَّف بأنه علم، وهو فراغ أدى بإدارة بوش فى الولايات المتحدة إلى نبذ العلم بصورة لم نرها فى هذا البلد منذ ما قبل الحرب العالمية

الثانية. إن الصمت خطر قائم وواضح للعيان. ومن الواضح أن هذه الموضوعات أصبحت قضايا سياسية فى أمريكا فى الوقت الحاضر، ومن بينها موضوعات حاسمة الأهمية للمجتمع الأكاديمى. إن الحيادية إسكاتُ مَن ينبغى أن يتحدثوا صراحة حول هذه القضايا حاسمة الأهمية.(٦)

وبما أننى ظللت أنتقد الحياديين بلا هوادة، فقد تذكرت مؤخرًا وعلى خلاف المعتاد فصلاً من ماضى الخاص. فقد عثرت بالصدفة على رسالة تؤكد على أهمية الحوار العام وتضفى طابعًا ملموسًا على هذا الموضوع المجرَّد فى أغلب الأحوال. فقد أهدانى صديق لى نسخة من أحدث كتاب لجيفرى هارت Jeffrey Hart وهو "صناعة العقل الأمريكى المحافظ: ناشيونال ريفيو وزمانها" The Making of the American Conservative Mind: The National Review and Its Times. كان هناك قدر من روح الدعابة وراء تلك الهدية؛ لأن صديقى كان يعرف أننى وهارت قلَّما نتفق على شئ، فقد كان هارت مستشارًا مجتهدًا ومروجًا لمجلة دارتموث ريفيو Dartmouth Review المحافظة بعينها وكاتب عمود بارزًا على الصعيد الوطنى فى ناشيونال ريفيو. كان هارت أستاذًا للغة الإنجليزية بكلية دارتموث عندما كنت أعمل بها، وكنت أدعوه كثيرًا للمحاضرة كضيف فى مقررى "التاريخ الأمريكى الحديث من ١٩٥٤ حتى يومنا هذا". وكان بعض زملائى من أساتذة التاريخ يتعجبون من سر رغبتى فى أن يحاضر أستاذ للأدب الإنجليزى فى مادة للتاريخ، ولا سيما أستاذ أختلف معه بشدة. وكانت الإجابة بسيطة، فتحليله بارع للمشهد السياسى الأمريكى. لم يكن لدى أى من طلاب الدفعة شك فى انحيازه، غير إنه كان أكثر قدرة من أى ممن عرفت على توضيح الاستراتجيات والديناميّات الأساسية للعملية الانتخابية وكان يستطيع بيان استراتيجية الحزبين الجمهورى والديمقراطى من منظور تاريخى، إضافة إلى الدور الذى يلعبه بوصفه من المثقفين النشطين فى المجتمع.

لقد وجدت كتاب هارت صورة مثيرة ومتبصِّرة لما يمكن أن يحققه جهد متأنٍّ للاستماع جيدًا والإجابة بوضوح فى الحوار السياسى.(٧) وصف الأستاذ هارت كيف شرعت مجموعة من الأفراد ـ جميعهم يمكن وصفهم بالمثقفين الجماهيريين

ـ فى محاولة جعل الفكر المحافظ فى الولايات المتحدة محترمًا فكريًا. إن بمقدور المجتمع الأكاديمى، من الليبراليين والمحافظين على السواء، أن يتعلَّموا أمورًا كثيرة من التاريخ المذكور فى الكتاب. ولقد ذكَّرتنى قراءة هذا الكتاب بأن كل المهن تتحمل مسؤولية الحوار مع المجتمع بشكل عام، وبأن على التعليم أن يصبح أكثر مهارة وإلا فإن احترام المجتمع له سوف يبدأ فى الانحسار كما حدث مع مهن أخرى. كما أوضح هذه الدراسة التاريخية لمجلة ناشيونال ريفيو أهمية المضمون تمييزًا له عن العلاقات العامة.

تبنت مجلة ناشيونال ريفيو رسالة خاصة بها وتناولت أصعب قضايا العصر بشكل مباشر جدًا. وبالإضافة إلى هارت، شرع قادتها من أمثال وليم إف. بكْلى الابن .William F. Buckely, Jr وجيمس بيرنام James Burnham وليمور كيندل Willmoore Kendall ورَسِل كيرك ?Russell Kirk وفرانك ماير Frank Meyer فى خلق حركة محافظة تتمتع بالاحترام الفكرى وتُقدِّم نموذجًا للسلوك الذى يشجعونه. وعلى غرار برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة بكلية هامبشاير، بدأ مؤسسو ناشيونال ريفيو هؤلاء بفرضية تستند إلى وجهة نظر "منحازة" جليّة. كانوا بحسهم القوى بالرسالة منفتحين بشكل ملحوظ، ومولعين بالجدل بشدة، ومملوءين بالرهبة فى أغلب الأحوال. مضوا لجعل الفكر المحافظ محترمًا فكريا، وساعدوا فى غضون ذلك على وضع الأساس لتحوُّل سياسى بالولايات المتحدة. وعلى الرغم من اختلافى معهم منذ البداية وما زلت أختلف مع معظم آرائهم، فإننى أُكن الاحترام للوضوح والصراحة الفكريين اللذين سعوا بهما إلى تحقيق أهدافهم. كما أننى أحترم النجاح الذى حققوه بإيجادهم حوارًا على المستوى الوطنى حول مَن نحن وإلى أين نحن ماضون كأمة.

يعد الجهد الذى تبذله منظمة طلاب من أجل الحرية الأكاديمية Students for Academic Freedom التى أسسها ديفيد هورويتس David Horowitz مثالاً على جهد آخر مباشر ومنفتح لإشراك الجمهور والمجتمع الأكاديمى فى حوار مهم. وعلى الرغم من احترامى هذا الجهد (وأتمنى أن ينقل هذا الكتاب هذا الاحترام تجاه

هذا الجهد واختلافى معه أيضًا) فإننى أعتبره أيضًا إنذارًا للمجتمع الأكاديمى بأن عليه أن يشارك المجتمع عامة بشكل أكثر قوة وانفتاحًا. وتساعد أعمال كُتَّاب من أمثال جيفرى هارت وتوماس فرانك على توضيح دواعى الحاجة إلى هذا الحوار وإلى أى مدى ينبغى أن يمضى التعليم لاستعادة صوته ومكانته فى الحوارات الوطنية المهمة. ولسوء الحظ، فإن ما حدث فى جلسات استماع بنسلفانيا لا يمنحنى أى أمل فى أن تكون تلك الرسالة وجدت لها آذانًا صاغية. إن ميل القائمين على التعليم الجامعى إلى تجاهل ما يرون أنه نتاج إما أفراد غير مستنيرين وإما جماعات هامشية يؤكد ببساطة إحساس تلك الجماعات بأن الخلاف غير مسموح به داخل قاعات دروس هؤلاء الأساتذة. ومهما كانت الدوافع وبغض النظر عن مدى فظاعة وجهات النظر تلك، ينبغى على القائمين على التعليم الجامعى الرد عليها. ويتطلب هذا وقتًا وطاقة، وبالنظر إلى وجود قضايا أخرى مُلحّة لا نجد إلا قليلين ممن لديهم الميل للدخول فى مثل هذه النقاشات، التى يُنظر إليها كمجرد إلهاءات. غير أن الصمت فى نهاية المطاف يسمح بنمو وانتشار المفاهيم الخاطئة والأفكار المغلوطة بصورة خارجة عن السيطرة. إن التردد أو انعدام الخبرة أو مجرد عدم الاكتراث من جانب قادة التعليم الجامعى فى تناول القضايا الشائكة يؤدى إلى زيادة تعقيد القضايا الأخرى التى تمثل تحديًا للحوار المدنى.

إن اتخاذ مواقف معينة تجاه القضايا الوطنية الكبرى سيؤدى دائمًا إلى إغضاب البعض، وهذا هو السبب وراء حذر الكثيرين وترددهم فى إبداء آرائهم. غير أن الحذر يؤدى فى نهاية الأمر إلى زيادة عدم التسامح فى الولايات المتحدة تجاه وجهات النظر التى تخالف المعهود. ونادرًا ما يشعر الطلاب بالحماسة عندما يتحدث رؤساء جامعاتهم أو كلياتهم عن قضايا وطنية فيتفقون مع المواقف المتخذة تجاهها، غير أنهم يغضبون إذا ما اتخذ الرؤساء موقفًا يختلفون معه. من الصعب على كلية أو رئيس كلية أن يتجاهل العائد المنخفض من وراء إفصاحه عن وجهة نظره.

ومن ناحية أخرى، لو أن الكليات والجامعات تناولت القضايا دون خوف وشرحت للطلاب القيم الجوهرية التى تُقدِّم نموذجًا لها، فإن الأساتذة والموظفين الإداريين قد يخلقون توقّعًا مفاده أن هذا النوع من السلوك هو المعتاد بالنسبة لجامعتهم أو كليتهم وقادتها. ولربما صار الخريجون أقل اهتمامًا بموقف معين وأكثر اهتمامًا بالشجاعة الأدبية التى تم إظهارها، وبجودة الوسيلة التى استخدمت فى إظهارها، وبمدى تجسيد اتخاذ موقف ما مبادئَ الخطاب. بل ولربما تطلع القادة الأكاديميون إلى عهد يبعث فيه إظهارُ المؤسسة شجاعتها الأدبية القدرَ نفسه من الفخر فى نفوس الطلاب والخريجين كالذى تبعثه غالبًا الفرق الرياضية الفائزة.

على مجتمعات الكليات أن تدرك قيمة إفصاح الرئيس والجامعة عن رأى قوى تجاه مسألة مثيرة للجدل والشجاعة الأدبية التى يتطلبها مثل هذا الموقف. كيف سيكون مستقبل الحوار السياسى والمدنى فى بلادنا إذا كان الصمت فى مدارسنا الابتدائية والثانوية يحرم الطلاب من فرصة تعلُّم كيفية الاختلاف فى وجهات النظر ويظلون مع ذلك أصدقاء؟ وماذا سيحدث إذا لم يتمكن الطلاب والخريجون الجامعيون من تعلُّم الشعور بالفخر تجاه جامعاتهم على الرغم من اختلافهم معها فى القرارات التى تتخذها؟

إذا لم توفر مؤسسات التعليم العالى نماذج تحتذى، فسيواصل الإعلاميون من أمثال دون أيموس Don Imus ورَشْ ليمبو Rush Limbaugh ولورا إنجراهام Laura Ingraham ممن يتخذون من انتهاك مبادئ الخطاب استراتيجية لهم الهيمنة على الأثير بأحاديثهم التحريضية. فهم يُقرّون مبدأ أن الغاية (بمعنى نشر الأفكار المحافظة) تبرر الوسيلة، ويُشخصنون الاختلافات فى الرأى. فرَش ليمبو صريح جدًا فيما يتعلق بما يفعله، وهو أمر يحسب له، وتكتيكاته تزيد من نسبة متابعته وبالتالى تزيد من دخله، وبالنسبة له فإن الغاية تبرر الوسيلة. أما دون أيموس، وهو أحد مقدم برامج إذاعية التحريضية والمثيرة للجدل، فكان يشعر بأن رواجه كإعلامىّ يحميه وأن بإمكانه أن يقول ما يشاء ما دام يحقق نسبة متابعة عالية.

ولسوء الحظ أنه ربما كان على حق، وذلك على الرغم من قيام إن بى سى NBC بطرده فى نهاية الأمر بعد تعليقاته المسيئة تجاه فريق رَتْجرز Rutgers لكرة السلة النسائية. وبطبيعة الحال، لا شك أنه عند صدور هذا الكتاب سيكون قد عثر على منفذ إعلامى آخر مريح لتعليقاته غير اللائقة. وفى حالة أيموس، فلم تتخذ إن بى سى قرارها بطرده إلا بعد أن بدأ المعلنون ينسحبون، وهو ما يشير إلى أن مضمون تعليقاته لم يكن المشكلة الحقيقية بالنسبة للشبكة. لقد كانت إن بى سى شريكًا يستحق الازدراء فى تلك القصة المؤسفة بقدر أيموس نفسه. ومع ذلك، فمن المرجح أن يستعيد أيموس ميكروفونه عندما تهدأ الأوضاع.

هناك أثمان معينة لعدم التعبير بحرية عن الرأى ولعدم أخذ التحديات التى تواجه القيم الأكاديمية الأساسية على محمل الجد. فالصمت حيال المزاعم التى تطلقها منظمة كطلاب من أجل الحرية الأكاديمية أو الرد البسيط بأن الانحياز غير موجود يعزز الافتراضات المفزعة وشديدة الضرر التى بنيت عليها التهمْة. يرى الحياديون المشكلة بشكل أساسى من منظور السياسات الليبرالية والمحافظة. والمشكلة أكبر من ذلك بكثير. فعدم تعرّض الطلاب الجامعيين الأمريكيين إلى منظورات دولية مشكلة أكبر بكثير من عدم تعرُّضهم لمجموعة واسعة من المنظورات السياسية. ومَن يركزون على الانحياز السياسى يوضحون عادة أن إحدى عواقب هذا الانحياز تتمثل فى التصوير السلبى للتاريخ الأمريكى بأثر رجعى. ويشغل بالهم أن القيم الأمريكية أصبحت فى الوقت الحاضر تلى فى أهميتها القضايا متعددة الثقافات أو العالمية. ويمثل هذا الموضوع أحد أقدم الموضوعات فى الحروب الثقافية التى تحتل مكان القلب فى شواغل الحياديين، الذين تشغلهم بماهية المنظورات التى يتم طرحها لا المفهوم المجرَّد لوجود منظورات متنوعة فحسب. فوجهات النظر ليست آخذة فى التنوع داخل قاعات الدروس إلا بالطُرق التى يدينها الحياديون فعلاً.

وهناك واقعة أخرى جرت فى بنسلفانيا قرب وقت انعقاد جلسات استماع الحرية الأكاديمية وتسلط الضوء على ما يجعلنى مذعورًا من عدم مشاركة المجتمع الأكاديمى مع الجمهور. فتحت سمع وبصر الصحافة على المستوى

الوطنى، صوّت مجلس إدارة منتخب حديثًا فى إحدى المدارس الواقعة فى ضاحية أبَر سانت كلير الغنية بمدينة بيتسبرج بولاية بنسلفانيا فى أوائل عام ٢٠٠٦ على إنهاء واحد من أقوى برامج البكالوريا الدولية فى الولايات المتحدة، متعللين بوجود مشكلة فى التكلفة، لكن خلال جلسات الاستماع التى حضرها مئات من أولياء الأمور فى نطاق الإدارة التعليمية، أشار أعضاء المجلس الجدد إلى البرنامج بوصفه "مؤيد للماركسية" و"معادٍ لأمريكا" و"معادٍ للمسيحية". وعندما عرض حاكم بنسلفانيا جيمس ريندل James Rendell تكفُّل الولاية بتكلفة البرنامج، لم يهتم مجلس إدارة المدرسة بعرضه. لم تكن التكاليف يقينًا هى المشكلة. لقد كان البرنامج دوليًا، وبالتالى فهو معاد لأمريكا.

ومع أن القرار فى حد ذاته كان مفزعًا، فإن ما أفزعنى أكثر هو الصمت الذى أعقبه. فقد تجاهل التعليم الجامعى فى الولايات المتحدة الحدث تمامًا. لقد تمت تغطية الحدث فى الصحف المحلية غير أنه لم يصدر أى تعليق من المؤسسات الجامعية أو الجمعيات المرتبطة بها. كان الصمت مفزعًا نظرًا لشدة أهمية القضية الموضوع ذاتها، ولأن الصمت يشجع المزيد من الهجمات على مبادئ حاسمة الأهمية بالنسبة للمجتمع الأكاديمى، ولأن التعليم الجامعى لم ينبر للدفاع عن مجموعة من المدرسين وضعوا برنامج للشهادة الثانوية معترفًا بجودته على المستوى الوطنى وعن إمكانية حصول طلابهم على نوع التعليم الجيد الذى يحتاج إليه المجتمع. كما أننى أشعر بالقلق من مرور هذا الهجوم دون تصدٍّ له لأن الكثيرين كانوا منشغلين بقضايا تهمهم أكثر على المستوى الشخصى فلم يدركوا الحاجة الملحة إلى تنوع المنظورات الدولية ومتعددة الثقافات داخل قاعة الدروس. إن ضررًا لا يمكن محوه سوف يلحق بالولايات المتحدة، بل وبالعالم أسره من نواحٍ عدة، إذا ما صارت أغلبية أو حتى جمهور عريض بالولايات المتحدة تساوى بين المنظورات الدولية متعددة الثقافات وبين معاداة أمريكا. وهذا يحدث الآن فى عقول الكثير من المحافظين، سواء أكانوا من أعضاء مجلس إدارة مدرسة ضاحية أبر سانت كلير أم ممن يستمعون إلى المعلقين الإذاعيين المحافظين. إن منظومة التعليم الجامعى فى هذا البلد بالفعل تضع تشجيع المنظور الدولى من بين أهم

الأولويات، غير أننى قلق من أن مدارسنا لا تبذل من الجهد ما يكفى فى هذا الاتجاه.

لقد فاجأنى الهجوم على برنامج البكالوريا الدولية، لكن لم يخامرنى شك فى أهميته وخطورته؛ فقد كان أمارة أخرى على أن العالم يواجه بالفعل صراعًا كبيرًا يجرى داخل كل الثقافات الرئيسة لا فيما بينها. كان صدامًا بدأه أفراد فى مجتمعات مختلفة ممن أداروا ظهورهم لتعقيدات الحداثة وسكنوا إلى ضيق الأفق والتبسيطات المشوهة للموروثات الدينية والثقافية بتعقيدها وثرائها الفكرىّ. وتلجأ هذه الجماعات إلى إلصاق الصور النمطية واتخاذ كباش الفداء كى تنزع الصفة الإنسانية عمن تخشاهم. كما أنها تشخصن الاختلافات فى الرأى وتُشيطن من سيكافحون لأنْسنة العصرنة ومعالجة التعقيد لتحقيق عدالة اجتماعية أكبر. إنها ليست أمة منفردة فى خطر (وأستعير مقولة معروفة فى أوساط التعليم الأمريكية) بل عالَم فى خطر. وفى هذا السياق، ينبغى أن تشعر الجامعات بأنها مجبرة على إشراك الجمهور ككل والمجتمعات من حولها فى هذه المسألة.

من الصعب تقييم ما إن كانت مؤسسة بعينها أو التعليم الجامعى ككل مشاركًا بدرجة كافية مع المجتمع والجمهور. بل إن محاولة تحديد مدى كفاية مشاركة أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب أو مع رسالة المؤسسة أكثر صعوبة، لكنها أشد إلحاحًا. فالأساتذة هم قلب وعقل أى مؤسسة أكاديمية، ويجب أن ينصتوا لطلابهم مثلما يجب على المؤسسة أن تنصت لمجتمعها المحلى. وكما سنرى فى الفصل القادم، فإن هذه القدرة على الإنصات هى المقياس الحاسم لجودة المشاركة بين الأستاذ والطالب مثلما هى مقياس لجودتها بين الجامعة ومجتمعها.

الفصل العاشر

ماذا يكفى؟

دور الأستاذ

على الرغم من أن علاقة الجامعة بالمجتمع الأوسع نطاقًا مقياس مهم لدرجة مشاركتها، فإن المقياس قبل النهائى هو قوة وجودة مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى عملية التدريس والبحث. وتعد جودة إنصات الأساتذة للطلاب العامل المتحكم فى جودة تلك العمليات. وعلى غرار المؤسسات، يجب على الأساتذة أن ينصتوا جيدًا لطلابهم. ومن الضرورى وجود حماس للمعرفة وللناس من أجل فعالية التدريس والبحث، إلا أن هذه السمات وحدها غير كافية.

إن المشاركة المدفوعة بالاهتمام بصالح الطلاب والحماس لتحفيز حب التعلُّم وروح التقصى هى ما يجعل التعليم فعَّالاً، والإنصات الجيد هو السبيل إلى نقل مثل هذا الاهتمام والحماس إلى الطلاب بصورة بنَّاءة. ويتطلب الإنصات الجيد ملاحظة دقيقة ومعرفة وانفتاحًا وتأملاً. وعندما تحول الدعوة والحماس لفكرة معينة أو فرع من فروع الدراسة دون القدرة على الإنصات، تكتسب المشاركة صورة الاشتباك العسكرى، ويكون الطالب فى خطر والتعليم عُرضة للتهديد. من ناحية أخرى، فإذا أنصتّ جيدًا ستتعرف على عقلية الشخص الذى تنصت له، وسوف تصبح متعاطفًا مع الآخر وتحفِّز قدرته على التأمل الذاتى بإطلاق حوار

معه بدلاً من اكتفائك بأن تتوقع منه استيعاب المعلومات بشكل سلبى. إن أفضل الأساتذة مستمعون جيدون، فهم يتعرفون على الشخص الآخر بطريقة تمكّنهم من التحدث إلى ذلك الطالب على نحو يساعده على سماع واستيعاب ما يقال له. إن إنصاتك جيدًا يساعد الآخرين على الإنصات لك.

يُعنى التعليم بالإنصات بقدر ما يعنى بنقل المعرفة. وتشرح تجارب شخصين مختلفين تمامًا عاشا وعملا فى زمان ومكان متغايرين معنى الإنصات الجيد والمشاركة الكافية.

***

ذات يوم حدثنى إيريك كارل Eric Carle فنان الكتب المصورة المشهور ومؤلف كتاب الأطفال The Very Hungry Caterpillar ومؤسس متحف كارل ايريك للكتب المصورة الموجود داخل حرم كلية هامبشاير، عن الأثر العميق الذى تركه فى نفسه أحد أساتذته. ففى عام ١٩٤٤ بينما كان طفلاً صغيرًا يدرس فى المرحلة الابتدائية، أرسله أبواه للعيش فى بلدة ريفية فى ألمانيا صغيرة لتجنب غارات الحلفاء الجوية لقصف المدن الكبرى هناك. كان إيريك يحب الرسم والفنون، ومن الواضح أنه أظهر من الموهبة ما يكفى للفت انتباه مدرس الرسم فريدريش كراوس Friedrich Krauss وفى أحد الأيام طلب المدرس من إيريك المرور عليه فى منزله لأنه يريد أن يريه شيئًا. وأثناء الزيارة قال السيد كراوس لإيريك إنه يدرك موهبته وشغفه بالفن. ثم أخرج من مكان خفى مجموعة من الكتب المنوعة تحوى أعمالاً لفنانين تعبيريين ألمان، وقال: "أريد أن أريك ما الفن الحقيقى، لا الفن الذى يتحدث عنه الدجالون النازيون". وبعد مرور سبعين عامًا، ما زال إيريك كارل يتحدث عن مدى شعوره بالحماس والانبهار لما رآه ومدى تأثيره على جميع أعماله فيما بعد.

ها هو ذا مدرس يعشق مادته ويشارك بدرجة كبيرة مع طلابه، حتى إنه كان مستعدًا للمخاطرة بوظيفته، بل وربما بحياته ذاتها، ليفتح باب عالم اعتقد أن هذا الطفل الفريد يحتاج إلى رؤيته. وبحسب اعتراف إيرك كارل نفسه، فإن أثر

ذلك كان عظيمًا. وبعد مرور سنوات طويلة ومن خلال نشر أعمال من قبيل "اليرقانة شديدة الجوع" The Very Hungry Caterpillar و"الدب البنى" Brown Bear وغير ذلك من عشرات الكتب المصورة الأخرى التى ألفها كارل، ما زال ذلك الأستاذ "المنحاز" والمشارك لطلابه يؤثر فى آلاف الأطفال فى كل أنحاء العالم. وقد وضع بالنسبة لى معيارًا مستحيلاً تقريبًا للإجابة عن سؤال "ماذا يكفى؟".

***

تقدّم قصة حياة الأستاذة ديان بيل Diane Bell مثالاً أخر مؤثرًا لقيمة النهج المشارك فى التدريس وللأثر العميق والضرورى لمثل هذا النهج على الطلاب وعلى المجتمعات خارج الجامعة. بدأت الأستاذة بيل، وهى أسترالية متخصصة فى الأنثروبولوجيا، مسيرتها الأكاديمية فى أستراليا ثم قامت بالتدريس فى الولايات المتحدة وعادت بعدها إلى أستراليا. وقد شغلت عضوية مجلس أمناء كلية هامبشاير لمدة اثنى عشر عامًا (وهذا هو السبب وراء معرفتى بأعمالها)، كما شغلت منصب أستاذ كرسى هنرى لوس لدراسات المرأة والأنثروبولوجيا بجامعة هولى كروس Holy Cross University وبعدها كانت رئيسًا لدراسات المرأة بجامعة جورج واشنطن George Washington University.

عندما تدخل الأستاذة بيل إلى قاعة المحاضرات لا يمكن أن تكون محايدة، ففعل ذلك سيتطلب منها أن تخفى حياة قضتها وهى تعيش ما تدرّسه وتدرس ما تعيشه. ويُظهر تاريخها المهنى معنى أن نعلّم الأفراد التفكير النقدى، وكيفية تحدٍّ السلطة والأعراف، إضافة إلى الدعوة والمشاركة قبول وتقبّل الاختلاف فى آنٍ واحد. إنها تعيش ما تدرّسه على نحو يزيل الحواجز الوهمية بين المجتمع الأكاديمى والعالم "الحقيقى"، وبين الحياد والدعوة. كانت ديان بيل وما زالت فنانة، حيث تمثل قاعة الدروس وأبحاثها وكتاباتها كأكاديمية وكروائية ودعوتها خارج الحقل الأكاديمى للعدالة الاجتماعية أساليبها فى التعبير الإبداعى. وكما كانت تذكّرنى دائمًا: "أحب أن أتخيل أن المجتمع الأكاديمى هو نفسه العالم الحقيقى". ولقد كانت على حق.

لا يمكن فصل الأدوار التى لعبتها ديان بيل؛ لأن كل منها يؤثر على الآخر، كعضو بمجلس أمناء الجامعة وأستاذة وباحثة وصاحبة دعوة ومستشارة وصديقة لى ولزوجتى. وعلمها وتدريسها ودعوتها عناصر متكاملة فى كلٍّ أكبر بكثير من مجموع عناصره منفردة. فهى عندما تدعو لقضية ما، تدرّس، وعندما تدرّس، تستخدم دعوتها لتحدٍّ الافتراضات وتتوقع من يتحداها وينقدها، وعندما تجرى أبحاثًا، تصبح داعية للمنطق المستخدم فى جمع البيانات التى تبعث الحياة فى بحثها واستنتاجاتها. وقد تحداها كثيرون شخصيا ومهنيا طوال حياتها المهنية فما كان منها إلا أن حولت تلك المناسبات، والتى كان بعضها مؤلمًا ومحبطًا، إلى فرص تعلُّم لطلابها ونقادها ونفسها. وعلى غرار تصرفات طلاب نورث كارولينا الأربعة، فإن تاريخها المهنى يذكرنا بما يجعل تعليم الطلاب تحدٍّ السلطة بطرق بنَّاءة وملائمة أمرًا جوهريًا للحفاظ على مجتمع ديمقراطى وصحى، وينبغى أن يكون جزءًا لا يتجزأ من التعليم الليبرالى.

وُلدت ديان بيل فى مدينة ملبورن بولاية فيكتوريا الأسترالية عام١٩٤٢ ومع براعتها فى الرياضيات والعلوم فإنها تخرجت فى المدرسة بشهادة إتمام الدراسة الثانويةleaving certificate ولم تُتم ديان السنة السادسة المطلوبة للالتحاق بالكلية؛ لأن المرشد التربوى أخبرها بعدم وجود أماكن للفتيات فى تخصصات العلوم وبأن التدريس أنسب لها. وفى عام١٩٦١ التحقت بكلية فرانكستون للمعلمين Frankston Teacher's College، وبذلك وسَّعت اهتمامها من الرياضيات والعلوم إلى الفن والأدب والموسيقى، وحصلت على شهادة كمُدرّسة للمرحلة الابتدائية. وقامت بالتدريس بالمرحلة الابتدائية من عام ١٩٦١ إلى عام ١٩٦٧ وقد شكّلت هذه التجربة الأساس لكل عملها بالتدريس فيما بعد. وتصف بيل التدريس بأنه مجال متغير باستمرار يتطلب بحقّ التعلُّم مدى الحياة. كانت فصولها ممتلئة بطلاب ليس لديهم رغبة فى التعلُّم ويشكِّلون تحديًا فى السيطرة عليهم وضبطهم وبكل تأكيد لم يكن لديهم أى دافع اجتماعى لاستكمال دراستهم. وعلى حد قولها، فإنها غيرت طلابها بأن تحولت إلى "مؤدّية" ألّفت نهجًا مختلفًا فى التعامل مع المعرفة من أجل طلابها. فصار الفن والموسيقى والأدب والعلوم

كلاً متكاملاً ومتجداً. فقد جعلت الطلاب يرقصون ويغنون ويرسمون فى حصص اللغة الإنجليزية كطريقة لتعلُّم اللغة، مستخدمةً بذلك نهجًا متعدد التخصصات كان نادرًا تمامًا فى الستينيات. وكانت تشارك معهم بلعب دور إحدى الشخصيات فى المسرحيات التى تكتبها. وقد ساعدت طلابها من خلال هذا المنهج الدراسى على اكتشاف أهدافهم فى الحياة وأحلامهم. أسَرَها الجانب التنموى للتدريس، وابتكرت أسلوبها الخاص فى الاتصال بطلابها ورعايتهم. وفيما بعد على المستوى الجامعى، كانت عند تدريسها لدفعات طلابية كبيرة تأخذ أحيانًا الميكروفون وتسرع الخطى جيئةً وذهابًا فى ممرات مدرج المحاضرات وهى تطرح الأسئلة على الطلاب على طريقة مقدمى البرامج الحوارية وتجعلهم يتحدثون إلى بعضهم بعضًا. "ما الذى يقوله المؤلف فى اعتقادك؟ أعتقد أن الشخص الجالس بجوارك لديه فكرة مختلفة؟ أيمكنكم بيان كيفية توصلكم إلى استنتاجات مختلفة من قراءتكم النص ذاته؟ هل قرأتم النصوص؟" كانت تلك يقينًا طريقة لإشراك الطلاب، والأهم من ذلك أنها كانت طريقة للتفريق بين الرأى والاعتقاد اللذين وجدت الطلاب الأمريكيين مرحبين دائمًا بإبدائهما للآخرين (وكانا يُعرضان فى البرامج التليفزيونية) من الاستنتاج القائم على الأدلة.

ومما لا شك فيه أن ديان بيل استخدمت فى تدريسها بالجامعة الخبرة والمهارة اللتين اكتسبتهما خلال عملها كمُدرِّسة بالمرحلة الابتدائية، وكانت دائمًا تكن الاحترام لمُدرِّسى المرحلة الابتدائية وتتقبلهم بكل تأكيد كأنداد لها فكريًا إن لم يكونوا على مستوى أعلى منها. وإذا أخذنا فى اعتبارنا أن ازدراء "التعليم الجامعى" للتعليم ما قبل الجامعى هو أكبر مشكلة تواجه التعليم ما قبل الجامعى فى الولايات المتحدة، نجد أن لتجربة الأستاذة بيل معنى عميق فى حد ذاتها، بغض النظر عن قيمة المثل الذى ضربتْه بالنسبة لحجتى القائلة بأن تعليم الطلاب كيفية تحدِّ السلطة بطرق ملائمة وبنَّاءة من الأهداف الجوهرية للمعلمين على المستويات كافة.

تزوجت ديان بيل فى ١٩٦٥ وتوقفت مؤقتًا عن التدريس لدى ولادتها طفلها الأول فى ١٩٦٧ وعادت إلى الحياة الأكاديمية بعد أن أدركت أن الزواج وتربية

الأطفال لن يكونا كل شىء فى حياتها. كانت تعلم أنها تحتاج إلى حافز فكرى يتجاوز نطاق الحياة المنزلية، وهو ما كان قرارًا ربما أسهم فى انفصالها عن زوجها فيما بعد. شرعت بيل فى إتمام الصف السادس الثانوى بالاستذكار ليلاً. وبعد اجتيازها الامتحانات الوطنية بتفوق كبير، التحقت بجامعة موناش Monash University لكنها حرمت من المنحة الأكاديمية التى كانت تستحقها بفضل تفوقها؛ فبما أنها فى السابعة والعشرين من العمر فقد اعتبروها تجاوزت سن الحصول على منحة أكاديمية.

وبعد التحاقها بجامعة موناش، وبسبب التمييز العمرى ضدها، كان عليها أن تكافح للانضمام إلى البرامج الدراسية التى اكتمل عدد المسجلين بها مثل الأنثروبولوجيا. غير أن أداءها فى السنة الأولى كان جيدًا للغاية حتى إنها حصلت على إحدى منح الكومنولث، وهى منحة تقدمها وزارة التعليم الفيدرالية وتعد الوحيدة على مستوى الجامعة. وفى عام ١٩٧٥ تخرجت بدرجة الشرف، وهو إنجاز لم يكن مألوفًا فى أستراليا فى ذلك الوقت بالنسبة لامرأة منفصلة وأم لطفلين. حصلت بعد ذلك على منحة بحثية صيفية فى الأنثروبولوجيا من مدرسة أبحاث الدراسات الآسيوية ومنطقة المحيط الهادئ بالجامعة الوطنية الأسترالية Australian National University والمنحة الصيفية هى جائزة، خاصة بالجامعة الوطنية الأسترالية كانت تُمنح خلال العطلة الصيفية لطلاب الدراسات العليا الذين لديهم مشروع يرغبون فى استكماله خلال العطلة، وكانت موضع تنافس شديد من الطلاب. وقد حصلت على إحدى هذه المنح وهى ما زالت فى مرحلة البكالوريوس واستخدمتها فى عمل البحث الذى نالت عليه درجة الشرف. وبعد تخرجها فى موناش فى وقت لاحق من تلك السنة، حصلت على منحة أخرى من الجامعة الوطنية الأسترالية، التى نالت منها درجة الدكتوراه فى الأنثروبولوجيا الاجتماعية فى ١٩٨١ حيث لم تكتف بالقيام بعمل ميدانى مع جماعات الشعوب الأصلية بل عاشت بين تلك الجماعات أيضًا. وقد أسهم وجود طفليها معها مساهمة كبيرة فى بناء علاقة قائمة على الثقة مع مجتمعات

الشعوب الأصلية التى عاشت معها، وقد صارت تلك الثقة هى السبيل إلى كل ما جاء بعد ذلك.

وقد أسهمت التطورات التى طرأت على السياسة الوطنية الأسترالية تجاه الشعوب الأصلية خلال تلك الفترة فى تشكيل اختيار الأستاذة بيل المهنى للأنثروبولوجيا الاجتماعية وللعمل الميدانى. ففى ١٩٦٧ أحدث استفتاءٌ دستورى فى أستراليا -حظى بدعمٍ من أغلبية ٩٠ فى المئة فى بلدٍ التصويتُ فيه التزامٌ قانونىٌ ويجب فيه تمرير الاستفتاءات الدستورية بأغلبية فى كل ولاية ـ أحدث تغييرًا دراماتيكيًا فى وضع الشعوب الأصلية وسكان جزر مضيق توريس. وبذلك صار لزامًا اشتمالهم فى التعدادات السكانية، وهو ما لم يكن منصوصًا عليه فى دستور البلد الأصلى. كما حصلت الحكومة الفيدرالية على حق موازٍ للولايات فى التشريع للشعوب الأصلية، وقد أصبحت كلمت for فى عبارة legislate for the Aborigines (تعنى "التشريع للشعوب الأصلية") الكلمةَ المحورية فيما تبع ذلك من نزاعات. فحينما أُجرى الاستفتاء، كان هناك افتراض على المستوى الوطنى بأن for تعنى "لمصلحة" الشعوب الأصلية وأن إعطاء الحكومة الفيدرالية هذا الحق يهدف إلى حماية الشعوب الأصلية من التصرفات الفردية من قبل الولايات. وقد اعتُرض على هذا التفسير فى ١٩٩٨ عندما صارت for تُفسَّر على أنها تعنى "فيما يخص"، ومن ثم ليس بالضرورة لمصلحة الشعوب الأصلية.

فى عام ١٩٧٢ تولى جوف ويتلام Gough Whitlam رئاسة الوزراء وبدأت حكومة حزب العمل فى إحداث ثورة كبيرة فى السياسة الوطنية، وتضمن ذلك سحب القوات الأسترالية من فيتنام وتشكيل لجنة وودوارد Woodward Commission لتقرير كيفية الاعتراف بحقوق الشعوب الأصلية فى الأراضى، وليس لتقرير ما إذا كان ينبغى الاعتراف أم لا. كما ألغت الحكومة مصاريف الدراسة بالجامعة. وقد أصبحت سياسة الحكومة فى تلك الفترة بالنسبة للشعوب الأصلية هى سياسة تقرير مصير.

حدث هذا التحول المجتمعى والقانونى عندما كانت ديان بيل فى جامعة موناش، وكانت آنذاك تتحدى إدارة الجامعة بشَغل المركز الرياضى خلال فترة العطلة، حيث بدأت تدير فيه مركزًا للرعاية النهارية. وقد رد نائب رئيس الجامعة على ذلك قائلاً :"ليست الجامعات لمن هم على شاكلتك"، فكان جوابها السريع: "سيكون عليها أن تتغير إذن".(١)

فى عام ١٩٧٥ شهدت أستراليا ما يسمى غالبًا "انقلابًا دستوريًا" عندما قام الحاكم العام، بناء على طلب حزب المحافظين صاحب الأقلية (المسمى الحزب الليبرالى) ـ لا رئيس الوزراء- بتعطيل البرلمان، مما فرض إجراء انتخابات لكلا مجلسى البرلمان. فاز الحزب الليبرالى بالانتخابات، وكان من أول أعمال الحكومة أن أجازت قانون حقوق الشعوب الأصلية فى الأرض فى عام ١٩٧٦ حدث ذلك فيما كانت ديان بيل توشك على دخول الميدان لدراسة ممارسات نساء الشعوب الأصلية ومعتقداتهن الدينية، وهو العمل الذى أثمر كتابها "بنات الحلم" Daughters of the Dreaming فى عام ١٩٨٣ وكان من أول الأعمال التى كُتبت عن ثقافة الشعوب الأصلية وما زال يُطبع حتى يومنا هذا.

أحدث قانون حقوق الشعوب الأصلية فى الأرض تغييرًا جذريًا فى السياسة الوطنية تجاه الشعوب الأصلية. وعلى الرغم من وضعه سياسة تحدد كيفية المطالبة بالحق فى الأرض، فإنه وضع قيودًا خطيرة على تلك العملية. كان من المقرر أن يقتصر تطبيق القانون على أملاك التاج التى لم تُنقل ملكيتها فى الإقليم الشمالى، وقد ألغى اتخاذ الحاجة إلى الأرض أساسًا للمطالبة بالملكية (وهو الأساس الذى وضعته حكومة حزب العمل التى استهلت سن القانون الأصلى). وبدلاً من ذلك، تعيَّن استناد المطالبة بالحق فى الأرض على معيار أكثر تقييدًا، وهو أن يثبت المطالبون بملكية الأرض انحدارهم من مجموعة كانت تباشر مسؤولية روحية أولية عن الأرض وظلت مرتبطة بها. وقد تمخض ذلك، كما نوهت ديان بيل تنويهاً له دلالته، عن الكثير من العمل للمحامين والأنثروبولوجيين.

بدأ أبناء الشعوب الأصلية يلتحقون بالجامعة، بينما كانت ديان بيل منخرطة فى العمل الميدانى، وذلك عندما أنشئت مجالس أراضى الشعوب الأصلية فى

مدينتى أليس سبرنجز وداروين. وفى تلك الفترة أيضًا، اشتدت جماعات الضغط المؤيدة لحقوق الشعوب الأصلية وقَويت كما اشتد وقوى رد الفعل من جانب شركات التعدين والتطوير العقارى. وبحلول الثمانينيات، كان الجدل فى الساحة السياسية الأسترالية قد تحوَّل من الحديث عن حقوق الشعوب الأصلية إلى التساؤل عن أسباب حصول الشعوب الأصلية على شىء لا يحصل عليها باقى الأستراليين.

ولدى عودة ديان بيل من العمل الميدانى وهى ما تزال طالبة فى الدراسات العليا، بدأت تقدم المشورة للقاضى جون توهى John Toohey الذى كان يشغل آنذاك منصب مفوض أراضى الشعوب الأصلية ثم رُقّى إلى المحكمة العليا الأسترالية، بشأن صلاحية الأدلة المقدمة للمطالبة بالحق فى الأراضى والسياق الذى طُوِّرت فيه تلك الأدلة. كما كانت تلتقى بجميع بالأطراف الضالعة فى القضايا ذاتها. وبتقديمها المشورة للمحكمة حول وثاقة صلة الأدلة وصلاحيتها، كانت تلعب دورًا يشبه دور محقق الشكاوى، وهو الدور الذى سهله عملها الميدانى مع الشعوب الأصلية فى المناطق محل المطالبة. ولا شك أن كثيرًا من الأفراد والمجموعات الذين كان يطالبون بملكية الأرض لم يكونوا يروها كطرف "محايد"، لكن من كان ينظر إلى ما هو أبعد من الاستنتاجات التى كانت تقدمها، كان يدرك أن الاستماع لتعليقاتها الذكية يمكن أن يفيد فى تقوية حجتهم.

كانت ديان بيل قد اقتحمت غمار عاصفة عاتية، حيث وضعت فيما بين عامى ١٩٧٨ و ١٩٨٤ أربعة وثلاثين تقريرًا ودراسة تتعلق بقضايا مطالبة بالأرض بموجب قانون حقوق الشعوب الأصلية فى الأرض، فأصبحت فى غضون ذلك من أكثر الملمين بثقافة الشعوب الأصلية فى أستراليا، ناهيك عن كونها من أبرز الخبراء فى النواحى القانونية والإثباتية الخاصة بدعاوى الأرض. والواقع أن معرفتها العلمية، التى لم يسبقها إليها أحد، كانت أساس صياغة هذه السياسة العامة وتنفيذها.

وعلى الرغم من اتصالها بالمجتمع الأكاديمى خلال تلك الفترة، فإنها كانت خارجه تُقدّم أدلة للجان مجلس الشيوخ، وتكتب تقارير حول أمور السياسة العامة

وتؤلف مواد لاستخدامها فى المدارس الابتدائية. وفى عام ١٩٨٠ اشتركت مع بام ديتون Pam Ditton ، وهى محامية تعمل بخدمة المعونة القانونية للشعوب الأصلية فى أليس سبرنجز بالإقليم الشمالى، فى تأليف كتاب "القانون: القديم والجديد" .Law: the Old and the New وفى عام ١٩٨٢ انخرطت فى العمل الخاص كاستشارى فى الأنثروبولوجيا، فأسست مكتب ديان بيل وشركاؤها، وهو العمل الذى تفرغت له طوال عام كامل ثم مارسته بشكل غير متفرغ حتى عام ١٩٨٨، حيث عُيِّنت فى تلك الفترة فى وظائف أكاديمية متعددة كأستاذ مساعد أو أستاذ غير متفرغ.

لم تتولَّ ديان بيل أى وظيفة أكاديمية متفرغة حتى عام ١٩٨٦، حيث عُينت أستاذًا بجامعة ديكن Deakin University وأسست مركز الدراسات الأسترالية Australian Studies Center وأصبحت مديرة له. وفى هذا الوقت كانت المرأة الوحيدة بين شاغلى درجة الأستاذية فى جامعة ديكن. وإلى جانب قيادتها مركزًا أكاديميًا جديدًا، كان عليها أن تقاوم انحيازًا صريحًا ضد المرأة. وقد تمكنت فى نهاية المطاف من بناء برنامج قوى يتمتع بسمعة وطنية ودولية، على الرغم من أنها نوَّهت إلى أنها "لم أتعلم قطّ إعداد الشاى والقهوة بالطريقة التى كان يتوقعها زملائى الرجال". وفى النهاية أدى صيت عملها فى جامعة ديكن إلى تكليفها من قبل هيئة الاحتفال بالذكرى المئتين لأستراليا Australian Bicentennial Authority بوضع كتاب عن النساء فى أستراليا، وقد نشر هذا الكتاب فى ١٩٨٧ بعنوان "أجيال: جدات وأمهات وبنات" -Generations: Grand .mothers, Mothers and Daughters وقد أدى هذا العمل وسمعتها على المستوى الدولى إلى حصولها على زمالة فى الولايات المتحدة وإلى تعيينها فى ١٩٨٨ كأستاذ كرسى هنرى أر. لوس للدين والتنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية بجامعة هولى كروس بمدينة ووستر بولاية ماساتشوستس. وقد شغلت ذلك المنصب حتى عام ١٩٩٩ عندما أصبحت أستاذًا للأنثروبولوجيا ودراسات المرأة ومديرة لدراسات المرأة بجامعة جورج واشنطن George Washington University

بواشنطن العاصمة. وظلت تشغل هذا المنصب حتى تقاعدها فى ٢٠٠٥، وهو عام تقاعدى نفسه.

كان علم ديان بيل، سواء داخل المجتمع الأكاديمى فى أستراليا أو فى الولايات المتحدة أو خارجه، هو الأساس للدعوة الصريحة لـ"الحقيقة" أو الواقع الذى اكتشفته فى عملها. وعندما انضمت إلى المجتمع الأكاديمى بشكل متفرغ، كانت فكرة كونها محايدة فيما يتعلق بالمسائل الكبرى فى مجال دراستها المتعلقة بثقافة الشعوب الأصلية مفهومًا ليس له أى معنى. كانت قد شغلت بالفعل مناصب عامة مؤثرة استنادًا إلى أبحاثها ودعت لسياسات تؤكد الاستنتاجات التى توصلت إليها فى تلك الأبحاث. والواقع أن أبحاثها كانت قد أصبحت مثيرة للجدل فى حد ذاتها. لم تستطع أن تكون محايدة، لكنها استطاعت أن تقدم لزملائها وطلابها والجمهور نموذجًا لمعنى بحث الإنسان عن الحقيقة كعالِم ومعنى مبادئ الخطاب بالنسبة للعلم والتدريس بشكل عام. كان الجدل والصراعات الناتجة عنه شديدًا، كما كانت التداعيات الجماهيرية كبيرة.

جادلت بيل وطائفة صغيرة من الأنثروبولوجيات الأستراليات بأنه يوجد داخل مجتمعات الشعوب الأصلية عالم مواز من المعارف النسائية التى لا يعرفها إلا النساء داخل تلك المجتمعات وبأنهن لا يُطلعن على هذه المعارف إلا النساء أمثالهن؛ ومن ثم فلم يلاحظ الأنثروبولوجيون الذكور هذا العالم. أحدثت هذه الحُجة موجات صدمية فى مجال الأنثروبولوجيا فى أستراليا، كما أحدثت ردود فعل متطرفة من الأكاديميين الذكور، بل وبعض النساء ممن كن مرتاحات فيما يبدو حيال تولِّ الرجل دور "صنع الثقافة" وتولِّ المرأة دور "إنجاب الأطفال". لكن النزاع لم يقتصر على المجال الأكاديمى؛ لأن للمسألة أهمية بالغة بالنسبة لقضايا المطالبة بالأراضى. كان عالم المعارف النسائية الموازى يشتمل على مواقع مقدَّسة يعرفها النساء ويحمينها. وبما أن قانون حماية تراث الشعوب الأصلية وسكان جزر مضيق توريس لسنة ١٩٨٤ وقانون حقوق الأرض لسنة ١٩٧٦، كلاهما ينص على حماية المواقع المقدسة، فإن قبول أو رفض طبقة كاملة من المعارف التى لا

يطّلع عليها إلا على النساء كانت له آثار عميقة على تطبيق هذين القانونين، وكان يزيد بشكل كبير من تداعيات حجة بيل وزميلاتها على السياسة العامة.

ونظرًا لدعوتها العامة للعديد من القضايا، كان من الحتمى أن تظهر آراؤها فى المناقشات التى تدور فى قاعات الدروس. لم تكن تستطيع دخول قاعة الدروس والتزام الحياد تجاه سياسات بعينها، والتى برز كثير من بحوثها وخبرتها كامرأة كسرت الحواجز الجنسانية فى المجتمع الأكاديمى. كانت بكل فخر ومنطقية أكاديمية نسويّة، لكن ليست "نسوية" بالمعنى السلبى الذى يضفيه هذا المصطلح على مَن يزدرونه. كانت نسويّة نتيجة ما رأته وعايشته وحاولت تفسيره طوال حياتها. وقد نبع صِنفها الخاص بها من النسوية من إيمانها الراسخ بأنه ينبغى على الإنسان مقاومة الظلم أينما كان، سواء فى بلاده أم خارجها أم داخل الأسرة أم فى السياسة أم فى محل العمل أم فى الحقل الأكاديمى. وقد استخدمت بوصفها معلمة النتائج التى توصلت إليها لإطلاع الطلاب على عمليات الاستنتاج المنطقى التى أفضت إلى نتائجها، كما شجعتهم على الحكم على الأدلة والعملية بأنفسهم. ولم ترحب بالتحديات فحسب، بل أصرت أيضًا على أن تستوفى دقةُ تحليلِ مَن يتحداها المعيارَ الذى حاولت وضعه لنفسها فى عملها. وبتقديمها للطلاب نموذجًا لما تتوقعه منهم، فإنها قدمت لهم الإرشاد ودعوةً مفتوحة لتحدٍّ وجهات نظرها.

ومن أمثلة ذلك أنها خلال عملها فى هولى كروس (وهى كلية كاثوليكية)، كانت كثيرًا ما تقابل طلابًا يتخذون الموقف القائل بأن الإجهاض جريمة قتل، وهو موقف كانت تختلف معه علانية. غير أنها لم تكن تقول لهؤلاء الطلاب إنهم مخطئون، بل كانت تحث الطلاب على طرح الأسئلة الاستقصائية التى كانت تطرحها كأنثروبولوجية. كانت تسأل هؤلاء الطلاب عن سبب اعتقادهم بأن الإجهاض قتلٌ وتسألهم ما إن كانت كل أنواع القتل مُجرّمة. كان ذلك يؤدى إلى نقاش حول متى وفى أى الظروف يصبح قتل الإنسان جائزًا، ولماذا أدانت الكنيسة بعض أنواع القتل دون البعض الآخر. كانت تسأل متى ولماذا انتهت الكنيسة إلى أن الحياة تبدأ مع الحمل، أو حتى قبل ذلك، وما الذى أدى بالكنيسة إلى تبنٍّ

بعض المواقف الجازمة ثم تغييرها فيما بعد، وساقت لذلك مثال محنة جاليليو مع الكنيسة الكاثوليكية لقوله بدوران الأرض حول الشمس. واليوم فقد بات واضحًا أن هذا الموقف ليس محل جدل. باختصار، كانت تطلب من الطلاب التفكير بشكل أوضح فى الافتراضات التى يبنون عليها مواقفهم، وإمعان النظر فى كيفية بناء الحجج والمعرفة ذاتها، والنظر فيما يجعل موقفًا ما يهيمن دون غيره. ثم بعد ذلك قد تسأل ما المبادئ الكونية المحصنّة بحقّ التى تتسامى على الزمان والمكان.

فى مثل هذا السياق، كان يمكن أن تبعث صرامتها الشعور بالخوف. ونظرًا لرجاحة عقلها وعظم شجاعتها، سيكون من الطيش ألا يشعر معظم الناس تجاهها بالرهبة إن لم يكن الخوف الصريح. كان الطلاب الذين يهتمون بالدرجات أكثر من اهتمامهم بالعلم سيفكرون بكل تأكيد مرتين قبل الالتحاق بأحد مقرراتها التى تتسم بالتحدى. لكن منح الطلاب تلك الاختيارات هو ما ينبغى أن يُعنى به التعليم. وقد قبل الكثيرون ممن يختلفون معها فى موقفها هذا التحدى، فانتهى الأمر بالغالبية العظمى منهم وهم يشعرون باحترام كبير تجاه صرامتها واستقامتها والتزامها.

توضح مسيرة الأستاذة بيل المهنية الأسباب التى تجعل افتراض أن المواقف القوية والمعلنة يمكنها التمخّض عن ضرر لا يعنى أن ضررًا ما قد وقع أو سيقع فعلاً. فالأفراد الذين يقدرون العلم وكرّسوا له عُمرًا يُرجَّح أن يكونوا متحمسين لموضوع دراستهم وعملهم، لكن هذا الشغف هو مزيج من الاهتمام العميق بالموضوع والالتزام القوى بعملية التمحيص النقدى والتحليل والتساؤل. وغالبًا ما يؤدى التساؤل إلى الانزعاج، وأحد أهداف التعليم الليبرالى هو زيادة التسامح مع التساؤل عن المواقف التى تبدو دامغة والاستعداد لهذا التساؤل. ولن تُفنَّد كل المواقف أو لا ينبغى ذلك، لكن يجب أن يكون الأفراد، أساتذةً وطلابًا على حدّ سواء، على استعداد لتعليق تكوين الآراء من أجل تمحيص الأدلة الجديدة. لكن تعليق اعتقادٍ ما من أجل أخذ الأدلة الجديدة فى الاعتبار يختلف عن الحياد.

تقع خلافات حادة عندما لا يكون لدى الأفراد استعداد لتعليق اعتقاداتهم من أجل دراسة الأدلة الجديدة. أما فى قاعة دروس الأستاذة بيل، فإن الطلاب الذين كانوا يقبلون التحدى من أجل نموهم الشخصى كانوا يجدون مناخًا مساندًا وراعيًا حتى وهم يُدفعون لإعادة التفكير فى كل الحقائق اليقينية المفترضة التى أتوا بها قاعة الدروس. كان الهدف من ذلك تمكين الطلاب من بناء أساس أقوى من القيم والمعتقدات يستطيع الصمود أمام تحديات الزمن والظروف والمخالفين لهم. لقد برعت فى فن مساعدة الطلاب على النمو والنضج والشعور بالحماسة تجاه عالم الأفكار.

صار عمل الأستاذة بيل فى مجال معارف النساء فى ثقافات الشعوب الأصلية مثيرًا للجدل ومؤثرًا بدرجة قوية حتى إنه منحها فرصة نادرة لتقديم نموذج لكل القيم والمهارات التى كانت تأمل أن تغرسها فى طلابها. والحقيقة أنه كان على الأستاذة بيل أن تقدم للطلاب علنًا نموذجًا للمبادئ ذاتها التى كانت تطالبهم بها فى قاعة الدروس.

بعد مغادرة بيل أستراليا، وصل الخلاف الدائر حول مطالبات الشعوب الأصلية بحقها فى الأرض إلى ذروته فيما سيسمى بقضية "جزيرة هندمارش"، لكنها شاركت فيها طواعيةً بسبب شغفها بعملية التقصى وثقتها فى جودة معرفتها العلمية وبحوثها الميدانية وإحساسها بالالتزام تجاه من عملت معهن. وقضية جزيرة هندمارش معروفة فى أستراليا لكنها ليست كذلك فى بقية دول العالم، لكن ينبغى أن تكون معروفة فى العالم أجمع لكل ما اشتملت عليه وما يمكن أن تعلمنا إيّاه عن جوهر التعليم. كان المطورون العقاريون والمسؤولون الحكوميون فى جنوب أستراليا يريدون بناء جسر يمتد من بلدة تسمى جولوا فى البر الرئيس إلى جزيرة صغيرة تقع فى مصب نهر موراى. اعترضت مجموعة من نساء شعب نجاريندجيرى Ngarrindjeri الأصلى لأن إنشاء الجسر سيتطفّل على أرض ومياه مقدسة بالنسبة لنساء الشعوب الأصلية. وقد ثار سخط شديد بين المطورين العقاريين، مما أدى إلى اعتراض شديد على الحجة القائلة بأن المعارف

والممارسات التى لا يعرفها إلا نساء الشعوب الأصلية يمكنها أن تعوق مشروعات التطوير العقارى التى كانوا يساندونها. ولذا سعوا إلى دحض هذه الحجة بالاستعانة بنصائح خبراء أنثروبولوجيا آخرين، بما فيهم علماء الأنثروبولوجيا التابعين لحكومة جنوب أستراليا، فلم يجد هؤلاء فى سجلاتهم الأرشيفية أية أدلة على قيود تستند إلى معارف نساء الشعوب الأصلية.

حاز الأمر على اهتمام أستراليا برمتها عام ١٩٩٥ عندما وافق وزير شؤون الشعوب الأصلية على فرض حظر مدته خمس وعشرون سنة على تطوير الموقع، غير أن هذا القرار نُحّى جانبًا لأسباب فنية. ثم وصلت القضية فى نهاية المطاف إلى مفوضية الأراضى فى جنوب أستراليا، والتى وجدت أن المدعيات "مختلقات"، حيث افترضت أنه نظرًا لعدم وجود سجل مكتوب بمعتقدات النساء ولعدم معرفة النساء كلّهن بهذه القصة، لا يمكن أن تكون دعواهن شرعية. انضمت ديان بيل إلى هذه القضية فى ديسمبر ١٩٩٥ ويناير ١٩٩٦ فقدمت أدلة من واقع عملها الميدانى نُشرت فى كتاب صدر عام ١٩٩٨ بعنوان "معارف نجاريندجيرى ومعتقداتهم: عالم كائن وكانَ وسيكون" Ngarrindjeri Wurruwarrin: A World That Is, Was and Will Be وبطبيعة الحال صارت القضية مريرة للغاية لأن الأموال والسلطة كانت على المحك. كانت هناك اتهامات وإدانات غاضبة وجهها من رفضوا ادعاءات نساء الشعوب الأصلية، ولم يعتدوا بآراء الأنثروبولوجيات اللائى أيّدن تلك الادعاءات. واتّهمت مجموعة أكبر الأنثروبولوجيين الذكور نساءَ الشعوب الأصلية بالكذب واختلاق القصص، وقالوا إن الأنثروبولوجيات المؤيدات لهم خُدعن.

وفى عام ٢٠٠٢ وجد قاضى المحكمة العليا الأسترالية جون فون دوسا John von Doussa أن نساء الشعوب الأصلية شاهدات عدول ومن ثم أيّد ادعاءهن. وقد أوضح فون دوسا أسباب عدم تأييده اتفاقه مع أيريس ستيفنس Iris Stevens المفوض الملكى لجنوب أستراليا، حول الجانب "الأنثروبولوجى" للقضية، فقال:

بالنسبة للأدلة الأنثروبولوجية، فإن لدىّ مخاوف حقيقية تجاه موضوعية الدكتور كلارك Clarke (من متحف جنوب أستراليا) والآراء التى قدمها ضمن

الأدلة. فيومياته الشخصية، التى تم استجوابه بشأنها بشكل مكثف، تكشف أنه كان لا يزال، منذ أول تصريح له (بموجب قانون التراث)، معارضًا للنظر فى احتمال أن يكون تقييمه العفوى القائل بخطأ رأى الدكتورة فيرجى Fergie الأنثروبولوجية التى قدمت أول تقرير يدعى أن الموقع مقدس بالنسبة لنساء الشعوب الأصلية هو فى حد ذاته تقييم خطأ. وقد كوّن ذلك الرأى قبل قراءة تقارير أى من الدكتورة فيرجى أو الأستاذة سوندرز Saunders (المحامية التى نظرت أول دعوى بموجب القانون)، وذلك فى غضون ساعات من علمه بالتصريح (الذى أدلى به وزير شؤون الشعوب الأصلية). وتظهر يومياته أنه صاحب نظرية الاختلاق، وأنه بعد ذلك اتخذ سبيلاً لإضعاف وتكذيب رأى الدكتورة فيرجى، فكان فى بعض الأحيان ينحى باللائمة فى الاختلاق على الدكتورة فيرجى والسيد هيمنج Hemming وهو باحث بالمتحف مؤيد لشعب نجاريندجيرى وقد ترك وظيفته تحت وطأة الاتهامات والدكتور دريبر Drap-er وهو مستشار مستقل مؤيد لشعب نجاريندجيرى. ويَزعم أنه، عندما أُعلن عن المفوضية الملكية، لعب دورًا وقدم معلومات أثرت على سير عمل المفوضية الملكية بشكل أرى أنه يفتقر إلى الموضوعية المهنية وغير لائق. ولست مقتنعًا بأن الدكتور كلارك نظر بتجرّد وموضوعية فيما إذا كان استدلال وتفسير المواد البحثية التى اعتمد عليها الآخرون، ربما يتركان المجال مفتوحًا أمام إمكانية خطأ رأيه. إننى أفضل وجهات نظر السيد هيمنج والدكتور دريبر والأستاذة بيل. كما أننى غير مقتنع بما قدمه المدعون من أن وجهات نظرهم لا تستند بشكل منطقى على البحث والمواد الأخرى التى اعتمدوا عليها. وبناء على آراء الأستاذة بيل والدكتور دريبر والسيد هيمنج، فإننى أرى أن طقوس النساء السرية المذكورة فى تقارير الدكتورة فيرجى والدكتورة سوندرز لا ينبغى رفضها على أساس عدم اتساقها مع المواد التاريخية والإثنوغرافية المعروفة. بل على العكس، فإننى أقبل أدلتهم على وجود قدر من التأييد فى تلك المواد لوجود معارف مقصورة على النساء من النوع المذكور فى تقارير فيرجى وسوندرز.(٢)

وفى نهاية المطاف، ضربت الحكومة الليبرالية عُرض الحائط بالجوانب العلمية التى تشتمل عليها قضية جزيرة هندمارش، حيث سنت قانون جزيرة هندمارش المعدِّل لقانون التراث الفيدرالى، مما أتاح حماية مواقع الشعوب الأصلية المقدسة فى كل أنحاء أستراليا عدا جزيرة هندمارش. والآن يجرى إنشاء الجسر، وتجرى التضحية بأراضى الشعوب الأصلية المقدسة. وكما تكهنت النساء اللاتى حارين لحماية الموقع، فإن النساء الأصليات مرضن وتُوفين.

صارت الأستاذة بيل، بفضل أبحاثها وحدها، داعية لجودة تلك البحوث وصلتها الوثيقة بالقضايا الوطنية والدعاوى القضائية الحرجة. غير أن ذلك الجدل الموسّع تداخل مع غيره. فقضية حقوق الشعوب الأصلية فى أستراليا، على غرار حقوق الأمريكيين الأصليين فى الولايات المتحدة، كفاح مطوّل من أجل العدالة. وقد أُستقطبت بحوث ديان بيل باستمرار إلى هذا الصراع فيما كانت تحاول أن تقدم لكل من المجتمع الأكاديمى والعامة صورة لحياة الشعوب الأصلية وعاداتها.

إن أكثر ما يؤثر فىّ بشأن ديان بيل وفريدريش كراوس هو شدة التزامهما بما هو "واقعى" وحقيقى. إننى لا أحترم استعدادهما لإطلاع الآخرين على الأمور التى تستحوذ على حماسهما فحسب، بل أحترم كذلك استعدادهما للتضحية براحتهما الشخصية من أجل ذلك، وهو ما يجعل أثرهما على الآخرين مبهرًا. ويستجيب الشباب لهذه المشاركة لأنهم يحسون صدقها. لا أعرف شيئًا عن فريدريش كراوس أكثر من القصة التى حكاها لى إيريك كارل. أما بالنسبة لديان بيل فقد عملت معها لسنوات، ويمكننى أن أشهد على مدى قوة مشاركتها كعضو بمجلس الأمناء وأكاديمية ومعلمة. كان زملاؤها يعلمون اهتمامها بالأفكار وكانوا يحترمون آراءها حتى وإن اختلفت عن آرائهم. وإن قوة مشاركتها تلك وصدق آرائها، اللذين دعيا لأهمية العلم والتفكير النقدى، ميّزاها كمعلمة وأكاديمية فعّالة.

أما من يحبذون ما يسمى بالحياد وتقديم وجهات نظر "متوازنة" فلن يعترضوا على حق ديان بيل فى الدفاع عن بحوثها. إنهم سيشككون فيما إن كانت

محاضراتها فى قاعات الدروس حول مسألة جدلية ما هى محاولات لتلقين طلابها. كانت دومًا ما تبين الحجج المطروحة فى مسألة ما ووجهات النظر المعارضة لها، لكنها لم تكن تستطيع فعل ذلك على نحو يبدو محايدًا أو متوازنًا أو متجردًا. فإلى حد ما، لم يكن ذلك فى طبيعتها، لكن الأهم فى هذا الصدد هو أن طلابها كانوا سيدركون عدم صدق أية محاولات تبذلها كى تكون محايدة. ما كانت تفعله دومًا هو أن تشجع طلابها على الاختلاف معها وعلى معارضة وجهة نظرها. كانت تؤكد لهم أنها سوف ترد التحدى إذا رأت أن منطقهم أو تحليلهم معيب. والواقع أنها قالت لهم إنها ستأخذ حججهم على محمل الجد إذا ما أخذوا المسائل المطروحة بجدية واحترموها بما يكفى لمعارضة تفسيراتها. غير أن تحديها كان يتطلب تحضيرًا، وأظن أن الكثيرين كانوا يخشون التفكير فى ذلك، لا لأنها ستعاقبهم، بل لأن دحض مواقفها القائمة على المعرفة الجيدة يتطلب عملاً جادًا.

لقد أظهرت بيل بشكل رائع نوعية المعايير المهنية التى تأخذ آراء الطلاب على محمل الجد لكن تقتضى من الطلاب الوفاء بالمعايير المهنية ذاتها الخاصة بالتقصى والأدلة والتحليل. وهذا لا يعنى احترام الآراء كافة بقدر متساوٍ، لكنه يعنى احترام أية محاولة للوفاء بتلك المعايير، حتى لو فشلت هذه المحاولة. أما التأكيدات التى تُطرح دون أية محاولة للوفاء بمعايير التقصى فلا تستوجب الاحترام، وكثيرًا ما يُخطئ الطلاب هذا الفرق.

***

إن احترام الآراء والتفسيرات المختلفة مع الاختلاف معها فى الوقت نفسه يتطلب أرضية مشتركة استنادًا إلى الكيفية التى يجب أن يتم بها التقصى. ففى القانون توجد قواعد تحكم الأدلة وإجراءات وحقوق متعارف عليها. أزِلْ هذه الأرضية المشتركة ولن تكون هناك عدالة. ويصدق الشىء ذاته على التعليم. فالسؤال المحورى ليس هو ما إذا كان الأساتذة يعتنقون داخل قاعة الدروس مواقف مرتبطة بشكل مباشر بالمادة الدراسية، بل ما إذا كان الأستاذ يلتزم

بمبادئ الخطاب ويقدر الانفتاح والتمدن والاختلاف مع الآخرين. لا ريب أن هناك أحيانًا لا تُتّبع فيها الإرشادات والمعايير، تمامًا كما أن هناك أحيانًا لا تُتّبع فيها المبادئ الإجرائية المتعارف عليها فى النظام القضائى. ففى النظام القضائى، تؤدى مثل هذه السقطات إلى الظلم. أما فى التعليم، فإن مثل أوجه القصور هذه يؤدى إلى تعليم منقوص وأحيانًا إلى الظلم. وفى كلا السياقين، يمكن أن يكون الصمت خطيرًا، وفى نهاية المطاف منافيًا للأمانة.

توضح هاتان الصورتان الفنّ والشجاعة اللازمتين كى يكون المرء مدرّسًا ناجحًا ومشاركًا بشكل كاف. ويتوقف نجاح المُدرّس أو فشله فى أن يكون فنانًا حقيقيًا على قدرته على التفاعل مع الطالب على نحو يحترم الطالب حتى عند الاختلاف معه. ولا ينبغى أن يقرر اتخاذُ الأساتذة موقفًا تجاه القضايا الجدلية من عدمه كيفيةَ تفاعلهم مع الطلاب، لكن كيفية تفاعلهم مع الطلاب ستقرر ما إن كانت المشاركة أو الحياد يؤثر على تعلّم الطلاب ونموهم تأثيرًا إيجابيًا أو سلبيًا. وتوضح مسيرة الأستاذة بيل الطويلة فى التدريس والبحث ما سيضيع إذا شعر الأساتذة كافّة أنهم مجبرون على أن يكونوا محايدين.

إن الكلمة ذات الأهمية الحاسمة فى الجملة السابقة هى "كافّة". فليس كل أستاذ مشارك مضطر إلى الانخراط فى القضايا السياسية والاجتماعية بمثل عمق انخراط ألأستاذة بيل. فالمشاركة العميقة فى حقل معيّن والحماس له يعطى الطلاب دروسًا قيمة حول أهمية الأفكار. لكن القاسم المشترك بين جميع المدرسين العظماء هو استماع للآخرين جيدًا. وبانخراط هؤلاء المدرسين مع طلابهم، فإن هذا يعنى غالبًا أن المدرسين ينصتون لهم ويحترمونهم بغض النظر عن موقفهم من أية قضية معينة. إن هؤلاء المدرسين المشاركين يخلقون مناخًا يأمن فيه الطلاب لطرح الأسئلة ولا يجدون غضاضة فى إبداء عدم ارتياحهم، فإذا كانت المؤسسات التعليمية لا تستطيع خلق مثل هذا المناخ المنفتح، فستخفق المجتمعات التى تخدمها أيضًا فى فعل ذلك. فهذه حتمًا ضرورة.

تجمع المدرسين، بصرف النظر عن أسلوبهم فى التدريس، رغبةٌ مشتركة فى رؤية الطلاب يشاركون بصورة إيجابية فى المادة التى يتم تقديمها. وتتأثر جودة

تلك المشاركة بدورها بجودة المشاركة بين المدرس والطالب. ويعترف الحياديون الذين يقبلون الناشطية الأكثر تطرفًا بأهمية هذه العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ويكمن الفارق الأساسى فى ماهية نوع الطالب الذى يفترضون أنهم يدرّسون له.

كان النقاش المحورى فى جلسات استماع بنسلفانيا بخصوص الدور اللائق لأعضاء هيئة التدريس وكيفية تدريس التفكير النقدى نظرتين مختلفتين تمامًا، وغالبًا غير معلنتين، للطلاب. فكان مؤيدو الحياد يرون طلاب الجامعة كصفحات بيضاء سريعة التأثر يمكن لأعضاء هيئة التدريس أن ينقشوا عليها آراءهم أو أية انحيازات يشاءون. إنهم أتباع مذهب بورك حول مثالية الشباب الساذجة وسرعة تأثرهم. وعلى الجانب الآخر، فمن رأوا أن انحياز أعضاء هيئة التدريس لا يمثل مشكلة هم أيضًا لم يركزوا على الطلاب. فبالكاد ركّز أى من الحضور على دور الطلاب، ولسوء الحظ أن صمتهم كان يعنى ضمنًا رفضًا لما كنت غالبًا أجد أنه هو واقع الحال. فإذا ما شُجّع الطلاب، فإنهم نادرًا ما يصمتون وغالبًا لا يمكن إسكاتهم، فهم بطبيعتهم فضوليون ومتشوقون للحوار. ويتوقف نموهم ليصبحوا مساهمين ناضجين ومتعمقين فكريًا فى المجتمع كأى شىء آخر على قدرة الكبار على تحديهم والاستماع لهم واستعدادهم لذلك. كان من المفترض أن تركز جلسات استماع بنسلفانيا على الطلاب وحدهم، لكن حاجات الطلاب لم تحظَ بالقدر نفسه من التحليل الذى خُصص للحديث عن الطريقة التى ينبغى أن يتصرف بها الأساتذة فى قاعة الدروس. ويعود الفصل الأخير إلى هذه النقطة العمياء فى الحوار، محاولاً إثبات أن الطلاب يحتاجون إلى تحدّيهم لا حمايتهم.

الفصل الحادى عشر

خاتمة

أنصتوا للطلاب

تُشرك جميع المؤسسات الأكاديمية طلابها فى أنشطتها، لكن قليلاً منها ما ينصت لهؤلاء الطلاب. ويعنى استعداد المؤسسة للإنصات أخذ الطلاب على محمل الجد والنظر إليهم كمساهمين وفاعلين فى تعليمهم لا مجرد مفعول بهم سلبيين للعملية التعليمية. ويتعين على المؤسسات أن تحترم الطلاب فتدعوهم إلى المشاركة وتتعامل مع مساهماتهم معاملةً جادة، الأمر الذى سمنح هؤلاء الطلاب المزيد من الثقة بالنفس، فيساهمون بدورهم بقدر أكبر فى بيئتهم الدراسية.

وعندما تروج الجامعات لجودة ما توفره من تعليم، نراها تنوّه إلى هيئات التدريس وأعداد الدفعات الدراسية ونسب الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس وعدد الحلقات الدراسية والعمل المستقل ومقاييس مختلفة تدل على عدد الخريجين الناجحين. لا ريب أن نسب الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس والعلاقات الوثيقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بديلان لمفهوم الإشراك. ويفترض من يروجون للجامعة والطلاب المحتملون عمومًا أن المشاركة ستحدث إذا قلَّ عدد الدفعات الطلابية، وإن كان من النادر أن تُرصد جودة هذه المشاركة أو تقاس. ويتطلب التفكير فى قوة المشاركة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

طرح أسئلة أساسية حول الكيفية التى يتعلم بها الطلاب الأفراد وأىّ هؤلاء الطلاب ـ لا أعضاء هيئة التدريس فحسب ـ يمكنهم المساهمة فى العملية التعليمية، وينبغى أن تكون الإجابة على هذه الأسئلة هى الأساس لتقييم نظم المشورة وطرق التدريس والبرنامج التعليمى بأكمله.

عندما حطت بى الرحال فى هامبشاير سنة ١٩٨٩ اضطررت إلى مواجهة هذه الأسئلة الأساسية على نحو لم أضطر إليه أبدًا من قبل؛ لأن الكلّيّة كانت تقدم تعليمًا بالتفاوض، لا تعليما مقررًا ولا اختياريًا. والشىء الأهم أننى أدركت أن عامة الجمهور لا يفهمون كثيرًا الآثار التعليمية لهذه البدائل المتاحة لإرشاد الطلاب فى اختياراتهم.

يكمن الفارق الحاسم بين الاختيار الحر والمقررات والتفاوض فى طبيعة الحوار بين الطلاب وهيئة التدريس الذى يتمخض عنه كل نهج من هذه النُّهج. ففى الشكل المعيارى من التعليم الجامعى الأمريكى، يمر الطالب والمستشار بعملية لمواءمة اهتمامات الطالب بالمقررات المتاحة ومتطلبات الكلية، وعادة ما تتمثل هذه العملية فى وضع علامات على فئات المقررات وتكييف الجدول الناتج عن هذه العملية كى يكون مرغوبًا لدى الطالب ومفيدًا له قدر المستطاع. أما فى التعليم التفاوضى، فالعملية تشبه ما يجرى فى معاهد الدراسات العليا، حيث تبدأ بتحديد الأسئلة التى يريد الطالب طرحها ثم تفسير ما يكمن وراء هذه الأسئلة، وعندئذ فقط تتحول المحادثة إلى المقررات والبحوث والأنشطة المحتملة، كالتدريب الداخلى، التى ستوضح الأسئلة المحورية التى يريد الطالب تناولها. فالفضول الدراسى لدى الطالب هو المحرك لتعليمه. ولا توجد حدود إلا التى يضعها الطلاب على أنفسهم، لكن مع ضرورة موافقة الأساتذة على الخطة، حيث يحكمون على دقة ووضوح محور تركيز الطلاب الدراسى وما إذا كانت خططهم البحثية تشتمل على النطاق والعمق اللازمين.

يعد التفاوض جزء من كل البرامج التعليمية فى الجامعات كافة، والمدخل هو ما إذا كانت تتاح للطلاب الفرصة للتفاوض بشأن تعليمهم أم بشأن مجموعة من

المقررات فحسب. فالتفاوض المفتوح يحتل صميم الكثير من برامج الشرف، بل وبعض برامج المبتدئين. وعادةً ما تقتصر إمكانية حدوث هذا التفاوض -على مستوى المرحلة الجامعية فى الولايات المتحدة - على بعض الطلاب أو على السنة النهائية للطالب. لكن عندما يُتوقع أن يتفاوض الطلاب بشأن تعليمهم، تتغير ثقافة المؤسسة بأكملها. والجديد تمامًا فيما يخص العدد القليل من المؤسسات التى من قبيل هامبشاير وإفرجرين ومارلبورو هو استخدامها نموذج دراسات عليا فعلىّ مع طلاب المرحلة الجامعية يسرى عليهم كافة وليس بعضهم فحسب. والواقع أن هذه المؤسسات تجادل بأن نهج "الشرف"، الذى يشدد على التفاوض وملكية الطلاب تعليمَهم (مع اعتبار الأساتذة شركاء فى الملكية بالطبع)، يوفّر للطلاب تجربة تحويلية بدرجة أكبر، بغض النظر عن قدرتهم أو اهتماماتهم. ولا تفترض هذه الكليات والجامعات أن كل طالب طالبُ شرف، لكنها تفترض أن خلقها توقعًا بأن يكون العمل على مستوى برامجٍ الشرف وإتاحتها الفرصة لذلك سيساعدان الطلاب كلهم على النمو بشكل يفوق أى نظام تقليدى. وقد تبين لى صحة هذا فى هامبشاير، لا لأن طبيعة المشاركة بين هيئة التدريس والطلاب كانت مختلفة عما شهدْته فى كلية دارتموث، بل لأن كل طالب وكل عضو هيئة تدريس فى هامبشاير كان متوقَّعًا منه "المشاركة" بقوة كبيرة. ولم تكن هذه القوة تتحقق على الدوام، لكنها كانت أكبر بكثير منها فى الأنظمة التى تتوقع هذه المشاركة من مجرد قلة مختارة من الطلاب.

تعير عملية التفاوض قيمة كبيرة للإنصات والمشاركة على السواء، فلا تكتفى بأن تجعل من العلاقات الوثيقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس شيئًا إلزاميا (إذْ لا يمكن تحقيق أى تقدم دون هذه الوثاقة)، بل تشكل الغرض من هذه الوثاقة وتضفى قيمة على الإنصات وتوفر حافزًا للمرء كى يتعلم الإنصات جيدًا. ولسوء الحظ أن نظام التعاقد لا يمكنه ضمان تعلّم الطلاب ولا أعضاء هيئة التدريس كافة الإنصات بفعالية، لكن النظام التفاوضى يخلق بحق الظروف المواتية لإحراز تقدم فى فن الإنصات على نحو يفوق كثيرًا جدًا ما يمكن تحقيقه فى أى من نظام الاختيار الحر أو نظام المقررات.

كان لخلق توقع عام بأن الطلاب لا بد أن يكونوا شركاء فى العملية التعليمية وافتراض أنهم سيقدمون لهذه العملية رؤى متبصرة عظيمة القيمة تأثير تحريرى على جميع الأطراف. فأعضاء هيئة التدريس يضفون عمق المعرفة والخبرة، والطلاب يضفون قوة رؤاهم الجديدة غير التقليدية للعالم، وهو مزيج قادر على التفاعل الإبداعى وتوليد مستوى من المشاركة بالمعرفة ومع الأقران يبعث الطاقة والحيوية فى الجميع، وقد أعطانى أنا شخصيا معيارا جديدا لمعنى المشاركة والإنصات. وفيما كنت أمارس التدريس وأشارك فى لجان الأقسام، وجدت أن هذه التجربة هى تجربة التدريس الأكثر تحديًا وإثابةً التى عايشتها على الإطلاق، إذْ حصلت على منظور جديد تمامًا للمعنى الحقيقى للإنصات للطلاب.

سَرعان ما بدأت أفهم أن التوقعات التى يخلقها البرنامج التعليمى التفاوضى توفر شعورًا بالطاقة والتحرر أضفى على إفطارات الإثنين تأثيرًا شديدًا وقيمة عظيمة بالنسبة لى، وبالنسبة للطلاب أيضًا كما آمل. فمن الأهمية بمكان أن تدرك قيمة معاملة الطلاب كشركاء فى تعليمهم بدلاً من الطريقة الافتراضية التى كانوا يعاملون بها فى جلسات استماع بنسلفانيا. فعلى الرغم من أن النقاش الدائر كان يخص حريتهم الأكاديمية، كانوا يعامَلون كمواطنين من الدرجة الثانية. ولم يُدْلِ الطلاب بشهادتهم فى جلسات استماع بنسلفانيا، لكن عادة ما كان خط الاستجواب الموجه إلى الطلاب يعكس مستوى متدنّيًا من الاهتمام بما يريدون قوله. كل ما فعله المشرعون أنهم صبروا على الطلاب، ولم يكونوا مشاركين معهم بكل تأكيد، على الرغم من أن الطلاب قدموا بعضًا من الشهادات الأوثق صلة بالموضوع والأشد وقعًا.

على الرغم من انتقادى للجنة بنسلفانيا، فإننى أثنى عليها فعلاً لدعوتها الطلاب للشهادة. لكن اللجنة كان يمكنها هيكلة جلسات الاستماع لتكون أكثر تركيزًا على الطلاب. كان يمكنها أن تطلب من الاتحادات الطلابية بكل الكليات والجامعات عقد جلسات استماع خاصة بها أو مؤتمر حول الموضوعات ذاتها وتقديم ملخص بالنتائج إلى اللجنة. تلك العملية وحدها كانت ستنجز فى سبيل توعية الطلاب بحقوقهم أكثر بكثير من أى شىء أنجزته السلطة التشريعية فعلاً،

وربما كان هذا النهج سيشرك المجتمع المحلى بأكمله فى حوار أقوى بكثير حول الحرية الأكاديمية. كان يمكن أيضًا أن تأخذ اللجنة التشريعية المعلومات التى تمخضت عنها الفعاليات الطلابية وتطلب من الأكاديميين والإداريين والمنظمات المعنية (كطلاب من أجل الحرية الأكاديمية) التعليق على ما قاله الطلاب. ولو أن اللجنة التشريعية اختارت مثل هذا النهج، لتحقق أثر ثلاثى على المحصلة. فأولاً، كانت السلطة التشريعية التى سألت الطلاب فعلاً عن المشكلات التى تؤثر عليهم مباشرة ستستحوذ على اهتمام الجمهور. ولو انصب مزيد من التأكيد على أفكار الطلاب لكان أمرًا مفهومًا نظرًا لأن القضية محل البحث تمس حرية الطلاب الأكاديمية، وما إن كانت عرضة للخطر. ثانيًا: كانت عملية إشراك الطلاب مع مؤسستهم ستوعيهم بقيمة الحرية الأكاديمية وتنبههم إلى المشكلات التى ربما كانت موجودة والعلاجات المتاحة وبكيفية الإصرار على حقوقهم متى دعت الحاجة إلى ذلك. وأخيرًا، فبتركيز السلطة التشريعية بدرجة أكبر على الطلاب، كانت ستكتسب فهمًا أوضح كثيرًا لإدراكات الطلاب للقضايا وما كان يجرى فعلاً فى قاعات الدروس. فالإدراكات شىء بالغ الأهمية فى هذا الصدد.

كان بوسع اللجنة التشريعية أو الجامعات المشاركة فيها أن تتبع هذا النهج شديد الاختلاف، لكن أيًا منها لم يفعل هذا، ولعل هذا يرجع إلى لا مبالاتها المعتادة بآراء الطلاب فيما يتعلق بالقضايا الجدلية الساخنة. ولو أن اللجنة أو الجامعات اتبعت نهجًا أكثر ملاءمة للطلاب، لخلقت لحظة تعليمية ذات تأثير أقوى بكثير جدًا مما حدث، ولربما أنتجت فى هذه الأثناء نتيجة رابعة بل وأعظم أهمية وهى الجمع بين الطلاب المحافظين والليبراليين للعمل معًا على تجسير الانقسام السياسى الذى أعاق التقدم الاجتماعى فى شتى الجامعات. وعلى هذا النحو كان يمكن تحسين نوعية الحوار فى الحرم الجامعى وبين الحرم الجامعى والجمهور بشكل عام. ولربما اكتشف المشرّعون فى هذه الأثناء أن الجمهور والسلطة التشريعية لا يحتاجان لحماية الطلاب بل يحتاجان لإشراكهم. وهذا الإشراك فى النهاية هو السبيل الأفضل لتعليم مواطنى أى بلد كيف يتحدّون السلطة بطرق صحيحة وبنّاءة. ولو غُرس هذا المبدأ، فإنى أظن أن عددًا أكبر من الطلاب ربما كانوا سيدلون بأصواتهم أيضًا.

كان الإنصات للطلاب عاملاً رئيسًا فى المبادرات التى رأيتها بمثابة مبادراتى التعليمية الأعظم نجاحًا كرئيس لهامبشاير. فمؤتمر التصويت كان واحدة من هذه الفعاليات، وبرنامج جيمس بولدوين للمنح الدراسية كان أخرى، حيث حدد الطلاب ـ مبكرًا وبدقة ـ مجالات اهتمام أساسية. وباتخاذهم شركاء فى تعليمهم، كان رد فعلهم تجاه إخفاقات أعضاء هيئة التدريس مختلفًا تمامًا عما أظن أنه كان سيصدر عنهم لو عوملوا كمجرد مفعول بهم. صرت أدرك فى هامبشاير أن الاستراتيجية المثلى، عندما تواجهنى مشكلة تبدو عصية على الحل، أو يواجهنى تحدٍّ صعب، هى إشراك الطلاب. فالإبداعية التى يطلَق لها العنان بفضل تلك المشاركة بين الطلاب وهيئة التدريس تبعث البهجة فى النفس. وعلى الرغم من أن إشراك الطلاب يتطلب بشكل شبه دائم عملاً ووقتًا أكبر بكثير، حققت النتائج أثرًا أعظم كثيرًا وأتاحت قدرًا أكبر بكثير من الرضا للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على السواء. كان الطلاب مسؤولين عن أرفع المستويات التى شهدتها خلال مسيرتى التعليمية بأكملها ومع ذلك فالصيغة كانت بسيطة وهى: اطرح على الطلاب أسئلة جادة وسوف تثبت أجوبتهم غالبًا أنها المشورة الأكثر تبصرًا التى يمكن أن ينشدها أى مربٍّ.

***

عندما خططت سنة ١٩٩١ أنا ولى براون Lee Brown مدير إدارة شرطة مدينة نيويورك آنذاك، لعقد المؤتمر الأول من مؤتمرات هامبشاير الحضرية التى تحدثت عنها فيما سبق، عارض براون اشتمال الطلاب فى المؤتمر الذى كان مقررًا أن يضم رؤساء الإدارات المهمة كالصحة والخدمات البشرية والتعليم والتنمية الاقتصادية والخدمات الاجتماعية فى ١٠ مدن أمريكية كبرى، ورأى أن البرنامج أصلاً معقد بدرجة كافية لا يتحمل معها إضافة الاختلافات بين الأجيال. لقد رفض براون الأمر رفضًا قاطعًا، أما أنا ففى البداية كنت راغبًا عن تحديه فى هذه المسألة، لكنى بدأت أبتكر نهجًا مختلفًا من شأنه تحقيق الغرض نفسه.

حضر جميع المشاركين إلى المؤتمر دون علم بما كان مخططًا. كانوا يعلمون أن مدنًا أمريكية كثيرة فى أزمة ويدركون أهمية أشخاص مثل لى براون ووليم براتون William Bratton رئيس شرطة بوسطن آنذاك ورئيس شرطة لوس أنجليس أثناء كتابة هذه السطور. بدأ المؤتمر بعشاء دون حفل استقبال. وقُسِّم المشاركون إلى عشر مجموعات ـ لا تضم أى منها ممثلَين ينتميان لمدينة واحدة ولا مهنة واحدة ـ مهمة كل منها استلام وصف مؤلف من صفحتين وخريطة لمدينة خيالية ـ من ابتكار هامبشاير ـ تعانى من كساد اقتصادى وكتابة مقترح يقدَّم إلى إحدى المؤسسات. وكان هذا المقترح سيؤيد خطة المجموعة الخاصة بكيفية استخدام أربعة مربعات سكنية كائنة بالجزء الأكثر إشكالاً بالمدينة لإطلاق عملية ترمى إلى إعادة تنشيط المدينة بأكملها. كانت كل طاولة تضم طالبين من هامبشاير، لا كـ"مشاركين" بل كمعاونين لتسجيل الأفكار التى يجرى تناولها على لوحات قلابة والمساعدة على إعداد المقترح. كان من المقرر أن تطبع المقترحات فى تلك الليلة وتُضمَّن فى كراسة. وستقوم المجموعات على مدى اليومين التاليين بتمحيص الأفكار والافتراضات التى انبنى عليها كل مقترح لترى ما إن كان ممكنًا تطوير مجموعة مشتركة من الأفكار والمبادئ لبناء مجتمعات حضرية سليمة. وفى غضون ثلاثين دقيقة من بداية جلسة العمل، قبل الجميع الطلاب كمشاركين كاملين فى المؤتمر كما توقعنا. وفى نهاية المؤتمر، وقف لى براون وقال إن اليومين الماضيين كانا من أهم الأيام فى حياته المهنية بفضل حضور الطلاب، وعبر بلطافة عن تقديره وشكره لهامبشاير على تجاهلها "أمره" بعدم اشتمال الطلاب فى المؤتمر. لقد ساهم الطلاب، الذين لا يملكون خبرة مهنية معينة لكن لديهم خلفيات وتجارب مختلفة، مساهمة محدودة لكنها مهمة فى بناء مبادرات التعاون بين المجتمع والشُّرطة فى الولايات المتحدة.

تفهم مجلس العدالة العرقية والإثنية بنقابة المحامين الأمريكيين، الذى كنت أشغل منصب نائب رئيسه، أصوات الطلاب ورحب بها، وفى ١٩٩٩ نظم المجلس مؤتمرًا وطنيًا حول العمل الإيجابى دعى إليه الطلاب الجامعيين، فحضره أكثر من ستين منهم إلى جانب أكثر من مئتى قاض ومحام ومهنى يتبعون نظام العدالة،

حيث ساعد تشارلز سميث Charles Smith قاض المحكمة العليا بولاية واشنطن، على اجتذاب عدد كبير من هؤلاء القضاة وخصوصًا من نقابات المحامين الوطنية للملونين.

شارك الطلاب فى جميع جلسات المؤتمر وكُلفوا بمهمة جماعية إضافية ومميزة وهى صياغة ما يسمى بإعلان استقلال، حيث شجعناهم على كتابة كل ما يرونه ضروريا لتقديم الإعلان فى ختام المؤتمر، الذى كان مقررًا له عصر يوم سبت إحدى العطلات الأسبوعية الطويلة. ومع ذلك فلم يغادر أحد المؤتمر مبكرًا، حيث انتظر المئتا قاضٍ ومحامٍ ـ وليس من عادة هؤلاء انتظار الآخرين ـ بطول أناة الطلاب الذين كانوا يسابقون الزمن للانتهاء من الإعلان. وعندما دخل الطلاب القاعة، حياهم القضاة بالوقوف والتصفيق الحار بفضل ما أضافته مشاركتهم إلى المؤتمر على مدى اليومين السابقين.

وبعد أن قرأ الطلاب إعلانهم، أمضى القضاة ساعتين يطرحون أسئلة حول كل موضوع يخطر ببال ويؤثر على حياة الشباب فى الولايات المتحدة وخصوصًا حياة الشباب الملونين. وفى اليوم التالى- مع التنويه إلى أن الأخلاقيات القضائية تحظر على القضاة طلب أى شىء ـ "طلب" القضاة أن يعقد المجلس مثل هذا المؤتمر كل عامين. وقد عقد المجلس فعلاً ثلاثة مؤتمرات كهذا منذ ذلك الحين، والاستجابة واحدة لا تتغير، وهى أن اشتمال الطلاب فكرة رائعة. كملاحظة أخيرة أقول إن المجلس عقد مؤتمره الوطنى الثالث فى نيو أورليانز فى نوفمبر ٢٠٠٦ وأعد تقريرًا نهائيًا يهيب بمخططى الطوارئ والمستجيبين لها لإشراك الشباب رسميًا فى عملية التخطيط وفى استراتيجيات الاستجابة، حيث كان الشباب الفئة الأكثر تهميشًا فى خطة كوارث نيو أورليانز وفى الاستجابة لما حدث أثناء الإعصار كاترينا وبعده. وانتهى المجلس إلى أن الاستجابة الأشد فعالية لهذا التهميش هى إشراكهم فى عملية مساعدة المجتمع بدلاً من اعتبارهم فئة تحتاج إلى مساعدة.[١]

ما تعلمته من الطلاب على مدى الأربعين عامًا التى قضيتها فى التعليم بسيطٌ ومباشرٌ، وهو أنك إذا طرحت عليهم أسئلة واقعية وطلبت منهم مساعدتك على

حل مشكلات حقيقية بدلاً من الاكتفاء بإعطائهم الإجابة، فسوف يستجيبون بمستوى مذهل من الطاقة ونفاذ البصيرة والالتزام البنَّاء. والأهم من هذا أن عملية الإنصات للطلاب تقضى على التهكم وتزيد التصويت والمشاركة المدنية، وتُحسِّن صحة المجتمع. وهناك حالات أخرى تسلط الضوء على النقطة نفسها.

سألنى أحد مواطنى ولاية نيو إنجلند البارزين ـ وكان الحاكم قد طلب منه مؤخرًا المشاركة فى رئاسة لجنة غير استقصائية وغير قضائية للأخلاقيات على مستوى الولاية ـ سؤالاً ذات مرة: "ماذا أفعل؟ ماذا تفعل لجنة أخلاقيات كهذه؟" تأملنا المشكلة طويلاً، متسائلين ما إن كان المفترض أن تعلن اللجنة أهمية الأخلاقيات أم تتحدث علنًا عن السقطات الأخلاقية التى يلزم إخراجها للنور أم تفعل شيئًا ملموسًا. ولكن بما أن اللجنة لا تستقصى حالات معينة، فلن نستطيع التوصل إلى كُنه هذا العمل الملموس. أخيرًا قلت له إننى عندما تعترضنى مثل هذه الأمور، التمس آراء الطلاب وأشركهم على نحو جادّ. استوضحنى، فرحت أفكر بصوت عالٍ: إن أفضل طريقة لإشراك الطلاب هى أن نطرح عليهم أسئلة ذات مغزى، فيمكن ـ على سبيل المثال ـ أن تسأل اللجنة الطلاب عن المعايير الأخلاقية التى يرونها ملائمة لجميع المسؤولين العموميين.

اقترحت إمكانية أن تطلب اللجنة من كل مدارس الولاية تكليف طلاب الدراسات الاجتماعية بكتابة مدونة أخلاقية لموظفى الولاية، تتضمن المبادئ التى يرون ضرورة استرشاد جميع موظفى الولاية بها، بداية من رجال الشرطة ورجال الإطفاء وانتهاء بالعاملين فى مجال التنمية الاقتصادية والمساندة الأسرية. وعندئذ تستطيع اللجنة عقد "اجتماعات" إقليمية تطرح فيها المدارس، كل على حدة، مسوداتها، وتقوم -من خلال عملية أشبه بالمؤتمر- بصياغة وثيقة واحدة وتبنيها، وعندئذ تستطيع اللجنة تكليف الطلاب بتكرار العملية فى اجتماع على مستوى الولاية. وفى نهاية هذه العملية، يمكن حتى أن يمارس الطلاب ضغطًا على السلطة التشريعية لتبنى الوثيقة على هيئة تعهّد يوقع عليه كل مَن توظّفه الولاية.

أوضحت له أننى ليست لدى فكرة عما يمكن أن يتمخض عنه مثل هذا الجهد، ولا ما إذا كانت السلطة التشريعية بالولاية حتى ستقبل ما سيطرح عليها، لكن فى نهاية العملية، سيكون جُلّ الأُسر التى لديها أطفال فى الولاية (وكثير من الأسر التى ليست لديها أطفال) وجميع أعضاء السلطة التشريعية قد أعاروا قدرًا كبيرًا من التفكير لموضوع الأخلاقيات، فطلب منى صياغة هذه الأفكار فى مقترح رسمى، ففعلت، وقد قُدمت المسودة حسب علمى إلى الحاكم منذ نحو سنتين، لكن دون استجابة حتى الآن. إن إقناع الناس بإشراك الطلاب وسؤالهم أسئلة جادة (تحتاج أجوبة معقدة) صعب دائمًا، حتى إذا بدا منطقيًا تمامًا.

بإمكان الطلاب إحداث تحول فى مدارس بأكملها، وهو ما أثبته برنامج "سُبل الجامعة" Pathways to College وبإمكانهم المساعدة على التصدى للتحديات التعليمية الأخرى أيضًا. وقد حاولت أن أثبت على امتداد صفحات هذا الكتاب أن التعرف على منظورات ثقافية ودولية متعددة أمر ضرورى. ففى الولايات المتحدة، يمثل خلق التنوع اللازم تحدّيًا هائلاً، وخصوصًا بالنسبة للمؤسسات ضعيفة التمويل التى لا تستطيع اجتذاب طلاب دوليين بالمساعدات البحثية الكبيرة، والمدارس التى لا تتمتع بما يكفى من مستويات الالتحاق ولا الموارد لإرسال طلاب كثيرين إلى الخارج. ولا يستطيع أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن مجالهم المختار أو معارفهم وخبراتهم، إدخال التنوع الكافى فى موادهم الدراسية لخلق الوعى الدولى المطلوب، وفى أغلب الأحوال لا يمتلك الأساتذة أنفسهم ما يكفى من المعرفة والخبرة بالقضايا متعددة الثقافات. ومن ناحية أخرى، فإن هذه المؤسسات نفسها لو خلقت توقعًا مفاده أن يُدخل جميع الطلاب فى كل البرامج الدراسية، بشكل أو بآخر، منظورًا أو سؤالا حول مادة مستمدة من ثقافة مختلفة أو تتعلق بثقافة مختلفة، يمكن أن يحدث الجهد الجماعى تحولا إيجابيًا بالنسبة للجميع. إنه سيخلق مستوى غير عادى من المنظورات المتنوعة التى تغطى أنواع السياقات السياسية وغير السياسية كافة.

سيصبح مفهوم المنظورات المتنوعة أكثر تعقيدًا وإثارة للاهتمام بكثير من ثنائى المحافظ والليبرالى، ذلك الثنائى المفرط فى التبسيط. مثل هذا التوقع سيكون له

ميزة إضافية، وهى مساعدة الطلاب على دمج تجاربهم الدراسية فى الخارج فى عملهم كله، وسيساعد الطلاب الدوليين وغير الدوليين على إيجاد المزيد من السبل للعمل معًا والتعرف على بعضهم بعضًا على مستوى أعمق مما يجرى حاليًا فى الحرم الجامعى.

وحتى الطلاب الذين يدرسون العلوم ربما يجدون هذا ممتعًا، لا لوجود منظور صينى حول حساب التفاضل والتكامل بل لأنهم قد يرغبون فى التعرف، مثلاً، على مَن درس التفاضل والتكامل فى الصين ومتى أو التعرف على تعليم ما قبل دراسة الطب فى جنوب إفريقيا أو الهند. عندئذ تُسخَّر قوة الطلاب الفكرية لتحقيق المشاركة وإثراء تعددية وجهات النظر التى تعرف عليها كل طالب وعضو هيئة تدريس.

سيبدو ما أقترحه هنا مفرطًا فى التبسيط وساذجًا بالنسبة لكثيرين، بمن فيهم كثير من المربين، على الرغم من أنه لا هو بالمفرط فى التبسيط ولا بالساذج. فالطلاب يريدون من يأخذهم على محمل الجد، وعندما يؤخذون على محمل الجد يصبحون جادين. الشباب يدرك بالفعل أن تطوير منظورات عالمية سيكون ميزة عظيمة القيمة بالنسبة لأى مسار مهنى يختاره، والجيل الأكبر سنًا يخذلهم بعدم إتاحته لهم فرصة كافية لتطوير هذا المنظور.

المربون والمواطنون على السواء يخذلون طلابنا عندما لا نُرسى توقعات عالية بما يكفى. ونحن نخذل طلابنا عندما نسمح لمجلس إدارة مدرسة بإغلاق برنامج ناجح وملىء بالتحديات للبكالوريا الدولية بينما الطلاب أنفسهم يريدونه. التعليم الجامعى لم يفعل ما يكفى آنذاك، ولا يفعل ما يكفى الآن، عندما يظل صامتًا فيما يقضى السَّاسة والمثقفون وقتهم فى الجدال حول ما إذا كان ينبغى اتخاذ اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية للولايات المتحدة، وهو الجدال الذى يجرى حاليًا وأنا أستعرض تدقيق هذه المخطوطة.

ينبغى علينا بدلاً من الصمت أن ننصت لطلابنا ونستجيب لهم، وهم يقولون لنا إنهم يريدون مواجهة التحديات والاستعداد لمستقبلهم لا لماضى آبائهم. وكما

سأل أحد الطلاب خلال إحدى وجبات إفطارى الأخيرة فى هامبشاير: "لماذا لا تطبّق سياسة قومية تقضى بأن يتحدث كل الطلاب اللغة الإنجليزية ولغة أخرى؟" تخيل ما سيحدث لو أُقر هذا الهدف على الصعيد الوطنى. فجأة يصبح كل أولئك الأطفال، أطفال المهاجرين، الذين يكافحون فى المدرسة لتعلُّم الإنجليزية، ومن ثم تراهم مدارسهم عائقًا لأنهم يخفضون النتيجة النهائية للاختبارات، يصبحون ميزة. فهم يتمتعون بالطلاقة فى إحدى اللغات والأرجح أن يكونوا أسبق من زملائهم فى تعلم لغة ثانية، وهى الإنجليزية فى حالتهم. وبين عشية وضحاها سيصبح هؤلاء طلابًا مميزين وستكون لهم ميزة فى عملية التقدم للجامعة. وسيكون للمناقشات حول التعليم ثنائى اللغة معنى جديد تمامًا.

مثل هذا الحلم ربما يكون ساذجًا ومفرطًا فى المثالية، لكن طلاب اليوم ربما يدهشوا الجيل الأكبر سنًا لو توفرت لديهم الموارد. ومن الممكن تبرير هذا الاستثمار على أسس اقتصادية بكل تأكيد، لكن الدفاع الوطنى يبدو دومًا أكثر إقناعًا. تخيل أين سنكون فى الحرب على الإرهاب لو كان فى الولايات المتحدة شعب ثنائى اللغة وثلاثى اللغة ككثير من الأمم الأخرى، ولو جعلت الولايات المتحدة من الحفاظ على قدرة الناس على الحديث بلغتهم الأم أولوية وطنية بدلاً من إهمال هذه القدرة كشىء ينبغى التخلص منه بأسرع ما يمكن. سيكون هناك بالتأكيد عدد أكبر كثيرًا من المواطنين الناطقين بالعربية. ولكن المقصد الحقيقى هو ضرورة أن يكون التعليم الجامعى صوتًا قويًا فى الحوارات الجارية حول الكفاءات اللغوية، وأن يشارك فى النقاش وأن يدعو الطلاب أنفسهم لكى يكونوا جزءًا من هذا النقاش. إننا نحتاج من نواحٍ كثيرة جدًا إلى الإنصات لطلابنا.

❊❊❊

فيما كنت أوشك على الانتهاء من هذا الكتاب، أتيحت لى الفرصة لزيارة العاصمة اللتوانية فيلينوس لمدة يوم، حيث تمكنت من قضاء ثلاث ساعات فى الحديث مع طلاب من الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية European Humanities University كان قد سبق لهم قراءة ملخص لموضوعات هذا الكتاب الرئيسة. بدأت

الجلسة بالتعبير عن إعجابى باختياراتهم وبالشجاعة التى يبدونها فى مواصلتهم تعليمهم، فاندهشوا جميعًا لثنائى عليهم، وأدهشتنى استجاباتهم بدورها وهم يقولون موضحين: "أى اختيار؟ لم يكن أمامنا اختيار. كان علينا الرحيل للحصول على تعليم".

على الرغم من اعترافهم بتحديهم السلطات، لم يروا أنهم يفعلون أى شىء استثنائى. كانوا ببساطة يريدون تعليمًا "حقيقيًا". كانوا يعلمون أن التعليم التقليدى فى روسيا البيضاء أو بيلاروس يُعنى باستيعاب وجهة نظر معينة لا بتطوير التفكير النقدى. وحتى على الرغم من أن بعضهم لم يحظ بالمساندة الكاملة من أهليهم، وعلى الرغم من علمهم أن أفعالهم تلك ربما تعرض أهليهم للضغوط من لجنة أمن الدولة (الكيه جى بى) فى بيلاروس، لم يروا أنهم فعلوا شيئًا يستحق الإعجاب. كانوا مشاركين فى عمليتهم التعليمية بعمق فلم يروا كم كانوا أشخاصًا استثنائيين. تركتهم، وأنا آمل أن يأتى يوم ما تنصت فيه الحكومة الحالية فى بيلاروس إليهم، بل والأفضل من هذا أن يأتى يوم يكون فيه هؤلاء الطلاب أصحاب التفكير الحر جزءًا من تلك الحكومة.

لسوء الحظ أنّ جعْل الحكومة تنصت إليهم أمل بعيد فى هذه اللحظة. فما زال لوكاشينكو خائفًا من الجامعة ويلومها بقسوة على الدوام. وما زالت الشرطة السرية فى بيلاروس تتحرش بطلاب الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية البيلاروسيين وأهليهم. وفى يونيو ٢٠٠٧ نشرت وكالة الأنباء الرسمية بيلتا BELTA لسان حال" السلطات فى بيلاروس، مقالاً على موقعها على الإنترنت عن الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية بعنوان "جامعة لغسيل الدماغ سياسيا".

يصف المقال المساندة المقدمة للجامعة كجزء من مؤامرة بين الاتحاد الأوروبى والولايات المتحدة لإحراج بيلاروس. ويهاجم كاتب المقال الطلاب أنفسهم، متهمًا إياهم بانعدام "أى طموح خاص للدراسة" لديهم واتسامهم بـ"الدافعية المتدنية لتحصيل المعرفة" وبأنهم "يتعاطون الكحوليات" وينظمون "حفلات ليلية ماجنة" ويُخِلّون بالنظام العام. وفى الختام، يوجز الكاتب شكاوى السلطات تجاه الجامعة فيقول:

الأهداف الحقيقية للجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية هى نشر الدعاية الهدَّامة بين طلاب بيلاروس، مما يخلق الظروف الملائمة لزعزعة الوضع الاجتماعى والسياسى فى بيلاروس ويزيد عدد الشباب ذوى العقليات المتطرفة الذين يتصرفون بما يصب فى صالح مراكز أجنبية هدَّامة. إن عمليات هذه الجامعة تستهدف الإضرار بمصالح جمهورية بيلاروس فى المجالات السياسية والإنسانية والإعلامية، كما تستغلها الاستخبارات الأجنبية والمنظمات والأفراد ذوى الصلة بها فى تنفيذ أنشطة غير مشروعة ضد البلد.(٢)

ربما يحتاج الطلاب البيلاروسيون بالجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية إلى حماية، لكن ليس من هيئة تدريس منحازة. وفيما كنت أنصت لهؤلاء الطلاب وهم يتحدثون عن التعليم، أدركت أننى عدت إلى نقطة البداية. كنت فى حضرة طلاب ـ كطلاب نورث كارولينا الأربعة قبل نحو خمسين عامًا ـ يفهمون بوضوح ما ينبغى أن يُعنى به التعليم ولم يكونوا خائفين من تحدى السلطات بأساليب لائقة وبنَّاءة من أجل تحقيق أهداف مفيدة اجتماعيًا. وبدا نظراؤهم مذهلين ونحن نناقش موضوعات هذا الكتاب. لقد اضطر طلاب جامعة نورث كارولينا الزراعية والفنية إلى تحدى السلطات لترسيخ وجعل الآخرين يفهمون ويقبلون الكرامة التى كان يمنحهم إياها تعليمهم. واضطر طلاب الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية إلى تحدٍّ السلطات من أجل الحصول على تعليم يمنحهم الكرامة. كثيرون فى العالم يواجهون مواقف مماثلة. وفى هذه الحالات، لا يكون مفهوم الحياد فى التعليم ذاته محايدًا وهو يقينًا ليس مقبولاً. وينبغى ألا يكون مقبولاً فى أية ديمقراطية ولا فى أى بلد يهتم بأن يكون مجتمعًا سليمًا.

الحواشی

الحواشى

الحواشى

تمهيد

Newsweek (January 9, 2006), 37. -1

Sizer, T. R., and N. F. Sizer, The Students Are Watching: Schools and the Moral -2
Contract (Boston: Beacon Press, 1999)

الفصل الأول الأصول: تعليم رئيس كلية

1- Robert Bork, Slouching Toward Gomorrah: Modern Liberalism and American Decline (New York, 1996), 328.

٢ ـ المرجع السابق ٤ ـ ٦ .

٣ ـ للاطلاع على وجهة نظر بديلة حول أسباب "الانحدار الأخلاقى"، انظر: Callahan, D. The Cheating Culture (2003) وانطلاقًا من روح الإفصاح الكامل عن الحقائق، أقول إن ديفيد كالاهان أحد خريجى كلية هامبشاير.

٤ ـ Bork, 86 -

٥ ـ المصدر السابق، ص ٨٧.

٦ ـ المصدر السابق، ص ٨٨ .

٧ ـ المصدر السابق، ص١٥٤ .

٨ ـ المصدر السابق، ٢٣٠ .

٩ ـ المصدر السابق، ص ٢٥٠

١٠ ـ المصدر السابق، ٢٥١ .

١١ـ المصدر السابق، ص ص ٢٧٢ ـ ٢٧٦ .

١٢ ـ ثمة طريقة أخرى لرؤية هذه الصلات وهى النظر إلى الانتشار الجغرافى للكليات نفسها، حيث انتقل مفهوم التعليم هذا غربًا من أكسفورد وكمبريدج إلى كليتى هارفارد وييل، ثم واصل طريقه غربًا إلى المناطق الداخلية الأمريكية مع تأسيس كليات مثل، دارتموث وأمهرست وولْيَمز وكينيون وأوبرلين وماكاليستر وريد وكليات كليرمونت.

١٣ ـ جوهر هذا التعريف مستمد من كلمة ألقاها سنة ١٩٦٢ ثيودور جرين Theodore Greene الأستاذ بجامعة ييل، فى كلية آسيا الجديدة التى تتبع الآن الجامعة الصينية فى هونج كونج، وكنت آنذاك أدرّس فى قسم اللغة الإنجليزية فى إطار زمالة ييل ـ الصين.

١٤ ـ فى الولايات المتحدة، أنشأت كليات الفنون الحرة الصغيرة مثل أوبرلين وأمهرست وسميث وويلزلى وماكاليستر وغيرها المئات مجتمعات للمعيشة والتعلم اندمجت فيها التجربة الدراسية والمعيشية فصارت واحدةً ويُمكن فيها تطوير الذاتين الفردية والمجتمعية فى آن واحد وبأسلوب متكامل.

١٥ ـ للاطلاع على مناقشة أدق وأعظم تأثيرًا لمعنى التعليم الليبرالى، أُوصى من بين ما أُوصى بقراءة كتاب جيمس فريدمان James O. Friedman الرائع: Liberal Education and the Public Interest (2003). Iowa City: University of Iowa Press.

الفصل الثانى الجامعة المشاركة مقابل الجامعة المحايدة

1- Report of the Select Committee on Academic Freedom in Higher Education Pur-

suant to House Resolution 177. November 21, 2006, 3-4

٢ ـ المصدر السابق.

٣ ـ وصف بولتش الرابطة الوطنية للأكاديميين بأنها "منظمة قائمة على العضوية تضم أساتذة الجامعات والمسؤولين الأكاديميين وطلاب الدراسات العليا الملتزمين بتعزيز المعايير وفتح سوق للأفكار والارتقاء بالتعليم العالى بوجه عام". المصدر السابق.

4 - Transcripts of public hearings of Select Committee on Academic Freedom in Higher Education Pursuant to House Resolution 177 (November 9, 2005), 9-10.

حصلنا على هذا الاقتباس وجميع الاقتباسات الأخرى المأخوذة من جلسات استماع بنسلفانيا -ما لم يُشَر إلى خلاف ذلك- من مضابط المحكمة الخاصة بالشهادات الشفهية، وهى ليست دائمًا سليمة نحويًا، وقد آثرت عدم إضافة ما يفيد ذلك طوال صفحات الكتاب منعًا لمقاطعة تسلسل معنى الحوار الشفهى).

٥ ـ المصدر السابق، ص ١٤.

٦ ـ المصدر السابق، ص٣٠ .

٧ ـ المصدر السابق، ص٤٠ .

٨ ـ المصدر السابق، ص٧٨ .

٩ ـ لمصدر السابق، ص ص ٨٣ ـ ٨٤.

١٠ ـ المصدر السابق، ص١٩.

١١ ـ المصدر السابق، ص ص .21-19أما مقال كاس سَنْشتاين الذى يشير إليه بولتش فهو: .The Law Group Polarization

١٢ ـ أسس ثيودور سايزر ?Theodore Sizerالذى استشهدنا بأعماله فى موضع سابق فى التمهيد، تحالف المدارس الأساسية Coalition Essential Schools وهو مبادرة لإصلاح المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة. وقد شجَّع المنهج

الدراسى لهذه المدارس الطلاب على تحديد وتأمل ومحاولة الإجابة عن الأسئلة الأساسية فى ميدانٍ ما أو مشكلة ما أو نصٍّ ما.

١٣ ـ بولتش فى المصدر المذكور، ص 10.

١٤ ـ انظر: Neal, A. P., and D'Avanzo, C, eds., Student Active Science: Models of Innovation in College Science Teaching (Toronto: Saunders College Publishing, 1997), الذى يبحث هذا الموضوع بالتفصيل فيما يتعلق بتدريس العلوم ويشتمل على مقال كتبته بالمشاركة مع نانسى كيلى Nancy Kelly ويضع التعلّم النشط فى سياق كلّى.

الفصل الثالث حماية الطلاب مقابل تحدُّ الطلاب

١ ـ طلاب من أجل الحرية الأكاديمية فرع لمنظمة أخرى يترأسها هورويتس وهى مركز دراسة الثقافة الشعبية Center for the Study of Popular Culture. وعلى هذا فإن طلاب من أجل الحرية الأكاديمية مجرد واحدة من عدة قضايا أيّدها هورويتس على مر الوقت، وأحدثها -فيما كان هذا الكتاب ماثلاً للطبع ـ حملته المتعلقة بما يسميه "الفاشية الإسلامية" فى الكليات. وعلى الرغم من أن أنشطته تشير إلى أن له أجندته الخاصة وأنه معنى بمضمون المواقف مثلما هو معنى بمجرد التعبير عن وجهات نظر متنوعة، فلن أتعامل إلا مع هورويتس كناطق باسم طلاب من أجل الحرية الأكاديمية وكواحد من الدعاة إلى تنوع المنظورات وحياد الجامعة، وسأترك لآخرين استجلاء ما يعدّ تأويلًا أكثر تعقيدًا لأهداف واهتماماته الفكرية الأخرى.

٢ ـ طلاب من أجل الحرية الأكاديمية، ميثاق الحقوق الأكاديمية.
www.studentsforacademicfreedom.org).

٣ ـ المصدر السابق.

٤ ـ David Horowitz, Pennsylvania hearings (January 10, 2006), 142. أسقطت المضبطة الرسمية عبارة "العدالة الاجتماعية" بعد كلمة "دعاة"، لكن العبارة

واردة فى الشهادة الكتابية التى قدمها الأستاذ هورويتس إلى اللجنة وأطلع المؤلف عليها.

٥ ـ Report of the Select Committee on Academics in Higher Education Pursuant to House Resolution 177, November 21, 2006.

٦ ـ A. D. Neal, Pennsylvania hearings (January 10, 2006), 55.

٧ ـ المصدر السابق، ص ٥٨.

٨ ـ Mike Ratliff, Pennsylvania hearings (March 22, 2006), 214.

٩ ـ المصدر السابق، ص.

١٠ ـ المصدر السابق، ص ص 216-217. (ينبغى ملاحظة أننى، أثناء وضع هذا المؤلَّف، زميل أوّل لرابطة الكليات والجامعات الأمريكية، وأكنّ كل التقدير لما قدمته قيادة الرابطة ورئيستها كارول شنايدر Carol Schneider للتعليم فى أمريكا).

١١ ـ المصدر السابق، ص٢١٩.

الفصل الرابع جامعة ناتال: تقديم نموذج للسلوك الذى نتوقعه من الطلاب

١ ـ للتعرف على كفاح جامعة كيب تاون، انظر: Saunders, S., Vice-Chancellor on a Tightrope (Cape Town: David Phillips).

٢ ـ كان من بين الأمناء العديد من الأشخاص الذين يعتنقون مواقف قوية جدًا مؤيدة للبيع أو معارضة له. تحمل الرئيس أديل سيمونز Adele Simmons درجة الدكتوراة فى الدراسات الأفريقية وكانت على اتصال بشخصيات قيادية فى جنوب أفريقيا، منها الأسقف توتو Tutu وهيلين سوزمان Helen Suzman وقد أوضحت لى عند استعراض هذا المبحث من الكتاب، أن "الناس فى جنوب أفريقيا الذين كانوا يريدون تغيير النظام لم يكونوا جميعًا متفقين على أن سحب الاستثمارات هو الصواب، وكانت حجتهم أن الوظائف التى قد تُفقد مع

انسحاب الشركات الأمريكية يمكن أن يترتب عليها أثر تصفية للاستثمارات فى المجتمع الأفريقى. ... لم يكن واضحًا تمامًا آنذاك أن هذه هى الطريقة الصحيحة لمساعدة الأفريقيين الذين يحاولون تشجيع التغيير. أما بأثر رجعى، فالأمر الآن أوضح بكثير".

الفصل الخامس الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية: تحدُّ السلطة فى الخارج والداخل

١ ـ خطاب من رئيس الجامعة، HYPERLINK "http://www.data.minsk.by.edu" www.data.minsk.by.edu.

٢ ـ بيان الرسالة، الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية، HYPERLINK "http:// www.data.minsk.by/chu" http://www.data.minsk.by/ehu.

٣ ـ "تاريخ الصراع"، كراسة الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية.

٤ ـ محادثة مع أناتولى ميخائيلوف بتاريخ ٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦ خلال حفل عشاء تكريمًا للجامعة أقامته اللجنة الاستشارية الدولية فى النادى الشرقى Oriental Club بلندن.

٥ ـ تاريخ الصراع".

٦ ـ المصدر السابق.

٧ ـ المصدر السابق.

٨ ـ صفحة الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية على الويب.

٩ ـ لم أتمكن من الحصول على الشريط لكنى واثق أن معنى المقولة صحيح.

الفصل السادس الجامعة الأسيوية للمرأة: اختطاط مسار جديد والرقىّ إلى مستوى التوقعات

١ ـ قد تصبح المؤسسات التعليمية الربحية الأمريكية ذات يوم ضلعًا ثالثًا يتساوى فى أهميته مع الضلعين الآخرين، وإن كان الأرجح أن يكون هذا فى ظل مجموعة مختلفة تمامًا من الرسالات، وهى التى قد تساعد بدورها المؤسسات

التعليمية غير الربحية على فهم السمات التى تجعلها فريدة من نوعها فهمًا أوضح.

٢ ـ حصلنا على بيان مجلس التعليم الأمريكى بشأن الحرية الأكاديمية وتنوع المنظورات من موقع الويب: HYPERLINK "http://www.acenct.edu" www.acenet.edu.

٣ ـ مقابلة مع كمال أحمد فى كمبريدج بولاية ماساتشوستس فى مايو ٢٠٠٦

٤ ـ المصدر السابق.

٥ ـ خطة عمليات الجامعة الأسيوية للمرأة، شيتاجونج، بنغلاديش، مايو ٢٠٠٥.

٦ ـ يضم مجلس الإدارة بالإضافة إلى كمال أحمد: نائب رئيس مجلس الإدارة والرئيس والرئيس التنفيذى لمؤسسة دعم الجامعة الأسيوية للمرأة Asian University for Women Support Foundation فيفيان لاورى ديريك Vivian Lowery Derryck: نائب أول رئيس أكاديمية تطوير التعليم والمديرة المساعدة لشؤون أفريقيا سابقًا بالوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وستيفن جيه. فريدمان Stephen J. Friedman: عميد كلية القانون بجامعة بيس وشريك أول بشركة دييبفوا أند بلمبتون للاستشارات القانونية سابقًا ورئيس مجلس إدارة مؤسسة أوفرسيز ديفيلوبمنت كاونسل سابقا، وهانا إتش. جراى Hanna H. Gray: الرئيسة الفخرية لجامعة شيكاغو وأستاذ التاريخ والحائزة لجائزة هارى برات جادسون للخدمة المميزة، وجيفرى إس. ليهمان Jeffrey S. Lehman: الرئيس السابق وأستاذ القانون بجامعة كورنيل والعميد السابق لكلية القانون بجامعة ميتشجان، وكاثى إم. ماتسوى Kathy M. Matsui: مدير عام وخبير استراتيجى أول لشؤون اليابان ومنسقة البحوث الاستثمارية الأسيوية بجولدمان ساكس (اليابان) ليمتد، ووِلْيَم إتش. نيوتن ـ سميث William H. Newton-Smith: زميل ومدرس الفلسفة بكلية باليول بجامعة أكسفورد ورئيس المجلس الفرعى للتعليم العالى بمعهد المجتمع المفتوح، وهنرى روسوفسكى Henry Rosovsky: الأستاذ

الفخرى لكرسى لويس بى. وليندا إل. جايزر والعميد السابق لكلية الآداب والعلوم بجامعة هارفارد.

٧ ـ المصدر السابق.

٨ ـ المصدر السابق.

٩ ـ Association of American Colleges and Universities (2002). Greater Expectations National Panel Report, Washington, D.C., 33-34 -

١٠ ـ أصبح لى بولينجر Lee Bollinger منذ الحكم فى قضية ميتشجان، رئيس جامعة كولومبيا، حيث كان ـ وأنا أُنهى مخطوطة هذا الكتاب- ضالعًا فى جدلٍ على خلفية استضافة الرئيس الإيرانى محمود أحمدى نجاد لإلقاء كلمة فى حرم الجامعة، حيث اتسم تقديم بولينجر للرئيس الإيرانى بالعداء الشديد. وفى وقت لاحق انتقدت مجموعة من أعضاء هيئة تدريس كولومبيا بولينجر لأسلوبه فى التقديم، وجادلت بأنه استخدم "لغة الحرب". وردًا على ذلك، وكما أوردت صحيفة نيويورك تايمز (عدد ١٤ نوفمبر ٢٠٠٧ صA21 صرح بولينجر بأنه يعتقد أنه "من الأهمية الحاسمة أن يعلن رؤساء الجامعات عن آرائهم بصراحة فى القضايا المهمة". وقد صدر بيان ثانٍ عن مجموعة أخرى من أعضاء هيئة التدريس أيَّد أفعاله. ومنذ الحكم فى قضية ميتشجان، صار مارفين كريسلوف Marvin Krislov رئيس كلية أوبرلين، وهى كلية صغيرة للفنون الحرة لها تاريخ عريق وشديد الاحترام من الناشطية المؤسسية.

١١ ـ تقدّم كلية سانت جون بيان رسالتها بوصفة رسالة التعليم الليبرالى: "يسعى هذا التعليم إلى تحرير الرجال والنساء من طغيان الآراء غير الممحَّصة والانحيازات الموروثة، كما يسعى جاهدًا إلى تمكينهم من الإقدام على اختيارات حرة ذكية فيما يختص بغايات ووسائل الحياة العامة والخاصة على السواء. وتمارَس الحرية فى كلية سانت جون، بالدرجة الأولى، من خلال الحوار المتعمق حول أمهات الكتب التراثية الغربية التى تمثل لب عملية التعلّم فى الكلية وتعدّ من أبرز المصادر الأصلية لتراثنا الفكرى. فهى أعمال خالدة

ومناسبة لكل زمان، ولا تسلط الضوء على الأسئلة المُلحّة حول الوجود الإنسانى فحسب، بل هى وثيقة الصلة بمشكلاتنا المعاصرة. إنها تغيّر وجهات نظرنا وتحرك مشاعرنا وتمس أرواحنا".

الفصل السابع جامعة سنغافورة للإدارة: تعليم التفكير النقدى ودوافع اشتغال المدرسين بالتدريس

١ ـ Office of Corporate Communications, SMU: The New Educational Environment, Singapore, 2006, 12.

٢ ـ على الرغم من أن سنغافورة واحدة من الحالات القليلة جدًا عالميًا، إن لم تكن الحالة الوحيدة، التى أسست فيها حكومة سلطوية غير ديمقراطية فى الأساس مؤسسة للفنون الحرة انطلاقًا من سياسة حكومية رسمية، ما يحدث هنا ربما يعطى دروسًا مهمة لمؤسسات الفنون الحرة المستقلة فى بلدان كروسيا أو باكستان أو السعودية، حيث نجد المؤسسات الديمقراطية عُرضة للتهديد أو ما زالت ناشئة.

٣ ـ SMU: Educational Environment, 22.

٤ ـ المصدر السابق، ص ١٥.

الفصل الثامن الجامعة الأمريكية فى بلغاريا: التحاور مع السلطة

١ ـ كلمة لديان فاسيلف Deyan Vassilve فى احتفال الذكرى السنوية الخامسة عشرة للجامعة الأمريكية فى بلغاريا فى مدينة بلاجوفجراد، ١٢ أكتوبر ٢٠٠٦.

٢ ـ Rachel Carson, Pennsylvania hearings (November 10, 2005), 166-167.

٣ ـ المصدر السابق، ص ص ١٦٧ ـ ١٦٨.

٤ ـ D. R. Dodson, Jr., Pennsylvania hearings (March 22, 2006), 127.

٥ ـ T. Christopher, Pennsylvania hearings (March 22, 2006), 127-128.

٦ ـ H. Otterbein, Pennsylvania hearings (May 31, 2006), 120.

٧ ـ A. Peak, Pennsylvania hearings (May 31, 2006), 140-141 -

الفصل التاسع ماذا يكفى؟: المجتمعات المحلية والجامعات

١ ـ تساعد شجرة التعلّم المتسربين من المرحلة الثانوية على استعادة التركيز والحصول على الشهادة المعادلة للثانوية العامة (GED) كوسيلة لاستكمال تعليمهم الثانوى.

٢ ـ انظر: Fernandez, Y. M., Navigating Bridges and Barriers: A Case Study of the James Baldwin Scholars Program, unpublished PhD dissertation, Graduate School of the University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts (2007). توثق الدراسة نجاحات البرنامج والتحديات التى واجهها الطلاب. وعلى الرغم من توقف مؤسسى البرنامج عن المشاركة فيه وإدخال تغييرات عليه، فإنه يواصل نجاحه لدرجة أن استمراره نابع من مطالبة الأفراد مديرته الحالية، مادلين ماركيز Madeleine Marquez بمواصلة فعل أهم شىء وهو المشاركة بعمق مع الطلاب والإنصات لهم.

٣ ـ شغلت عضوية مجلس إدارة برنامج سُبل الجامعة، وعندما تقاعدت من منصبى كرئيس لهامبشاير، تركت مجلس إدارة البرنامج وأصبحت مستشارًا.

٤ ـ Thomas Frank, What's the Matter with Kansas: How Conservatives Won the Heart of America (New York, NY: Henry Holt and Company, 2004).

٥ ـ P. H. Garland, Pennsylvania hearings (May 31, 2006), 10-11.

٦ ـ برز مثال آخر على استجابة المجتمع الأكاديمى "البطيئة" فيما كنت أنهى مخطوطة هذا الكتاب. فقد انتظرت الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات حتى صيف ٢٠٠٧ لتخرج باستعراض نقدى شامل للجهود التى تبذلها جماعات كطلاب من أجل الحرية الأكاديمية لتمرير قوانين تختص بما يجرى داخل قاعة الدروس، وهو استعراض مدروس جيدًا يتناول ويفنِّد ادعاءات

الحياديين الرئيسة الأربع وهى: (١) المعلمون "يلقّنون" ولا يعلّمون، و(٢) يخفق المعلمون فى الطرح العادل لوجهات النظر المعارضة حول الموضوعات مثار الجدل ومن ثم يحرمون الطلاب من "التنوع" أو "التوازن" الضرورى تعليميًا، و(٣) المعلمون عديمو التسامح مع وجهات نظر الطلاب الدينية أو السياسية أو الاجتماعية-الاقتصادية، و(٤) يقحم المعلمون بإصرار مواد غير ذات صلة بالموضوع الذى يدرّسونه، وخصوصًا مواد ذات طبيعية سياسية أو أيديولوجية. وعلى الرغم من أن مجىء الاستجابة متأخرة على هذا الكتاب إن لم يكن على النقاش المطروح ذاته، فإنها تعالج بعضًا من أهم القضايا التعليمية، ومع ذلك فإنها سكتت عن مسألة ما إذا كان ينبغى أن تكون الجامعة محايدة. وقد رد هورويتس على مطبوعة "داخل التعليم العالى" Inside Higher Education الإلكترونية وقال إنه لم يرِد ذكرٌ لأى مشكلة مع الأساتذة الذين ينتهكون حرية الطلاب الأكاديمية، وكان محقًا فى ذلك. انظر أيضًا: American Association of University Professors, "Freedom in the Classroom," 2007 (من تأليف لجنة فرعية تضم ماثيو دبليو. فينكين (Mathew W. Finkin قانون)، جامعة إلينوى فى أوربانا-شامبين، رئيسًا، وروبرت سى. بوست (Robert C. Post قانون)، جامعة ييل، وكيرى نيلسون (Carey Nelson لغة إنجليزية)، جامعة إلينوى فى أوربانا-شامبين، وإرنست بنجامين (Ernst Benjamin علوم سياسية)، واشنطن العاصمة، وإريك كومبست Eric Combest موظف). والوثيقة الكاملة متاحة على موقع الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات على الويب: HYPERLINK "http://www.aaup.edu" www.aaup.edu.

٧ـ Hart, J. (2005), The Making of the American Conservative Mind: National Review and Its Times. Wilmington DE: ISI Books.

الفصل العاشر ماذا يكفى؟: دور الأستاذ

١ـ المادة الخاصة بديان بيل Diane Bell مستمدة من مقابلة على مدى يومين معها فى بلدة نورويتش بولاية فيرمونت الأمريكية من مادة قدمتها آنذاك ومن واقع العمل معها كعضو بمجلس أمناء كلية هامبشاير لمدة اثنتى عشرة سنة.

٢ _ Hindmarsh Case, 2001: paragraph 373.

الفصل الحادى عشر خاتمة: انصتوا للطلاب

١ - American Bar Association's Council on Ethnic and Racial Justice (2007) "Making the Invisible Visible": A New Approach to Disaster Planning and Response: Chicago, "http://www.abanet.org/randejustice" www.abanet.org/randejustice

٢ ـ النص الروسى الأصلى لمقال ٨ يونيو ٢٠٠٧ بقلم فيكتور لوجاتش Victor Lou-gach متاح على: "http://www.bcka.by/ou/actual/comments?i=159907" http://www.bcka.by/ou/actual/comments?i=159907. أما الترجمة الإنجليزية فأمدّنا بها مكتب رئيس الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية.

قائمة المصادر

Association of American Colleges and Universities, Greater Expectations.

Bellah, R., et. al., The Good Society. New York: Random House, Vintage Books, 1992.

Bellah, R., et. al., Habits of the Heart. New York: Harper & Row, Perennial Library, 1985.

Bell, D., Ngarrwndjeri Wurruwarrin: A World That Is, Was, and Will Be. North Melbourne, Victoria, Australia: Spinifex Press, 1998.

Bok, D., Our Underachieving Colleges. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2005.

Bork, R. H., Slouching Toward Gomorrah: Modern Liberalism and American Decline. New York: Regan Books/Harper Collins, 1996.

Callahan, D., The Cheating Culture. New York: Harcourt, Inc., 2004.

Fernandez, Y. M., Navigating Bridges and Barriers: A Case Study of the James Baldwin Scholars Program. Unpublished PhD dissertation, Graduate School of the University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts, 2007.

Florida, R., Rise of the Creative Class. New York: Basic Books, 2002. Frank, T.,

What's the Matter with Kansas? New York: Henry Holt, 2004.

Freedman, J. O., Liberal Education and the Public Interest. Iowa City: University of Iowa Press, 2003.

Freeman, J. O., Idealism and Liberal Education. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000.

Giamatti, A. B., A Free and Ordered Space: The Real World of the University. New York: WW. Norton & Co., 1990.

Hart, J., The Making of the American Conservative Mind: National Review and Its Times. Wilmington, DE: ISI Books, 2005.

Hampshire College. The only major book on Hampshire is the founding document: The Making of a College, not currently in print. Current information about the college can be found on its Web page: HYPERLINK "http://www.hampshire.edu" www.hampshire.edu.

Neal, A. P., and D'Avanzo, C, eds., Student-Active Science: Models of Innovation in College Science Teaching. New York: Sunders College Publishing, 1997.

Office of Corporate Communications, SMU: The New Educational Environment. Singapore, 2006.

Pennsylvania House of Representatives Select Committee on Academic Freedom (2005-06), official transcripts of Public Hearings. Harrisburg, PA.

Saunders, S., Vice-Chancellor on a Tightrope. Cape Town, South Africa: David Phillips, 2000.

Sizer, T. R., and Sizer, N. E, The Children Are Watching: Schools and the Moral Contract. Boston: Beacon Press, 1999.

قراءات إضافية

يشتمل كتاب "علّموهم أن يتحدوا السلطة"، كحُجة ومذكرات شخصية، على عُمر من القراءة والمؤثرات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة، وإن كانت ليست بالضرورة مفيدة لمن هم فى البلدان الأخرى من المهتمين بالموضوعات الرئيسة لهذا الكتاب. ومهما طالت القائمة التى يمكننى تقديمها فلن تخاطب بالضرورة من يعيشون فى أماكن كجنوب آسيا أو الاتحاد الأوروبى أو جنوب إفريقيا أو أستراليا، وجميعهم وردت إشارات إليهم تحديدًا بين دفتى هذا الكتاب، ولا فى الأماكن الأخرى الكثيرة غير المذكورة هنا، كباكستان أو السعودية أو الصين، حيث تبرز جهود وليدة لبناء تعليم للفنون الحرة، ولا فى أمريكا اللاتينية، حيث ظلت الجامعة - التى لا تشتمل بالضرورة على تعليم للفنون الحرة - لعقود مصدرًا مهمًا لتحدى الحكومات السلطوية أو الفاسدة. كما ستكون هناك مصادر كثيرة قيّمة فى المناطق التى لا دراية لى بها. وعلى القُرّاء من أبناء هذه المناطق الباحثين عن معلومات مرجعية إضافية حول الموضوعات المشمولة فى هذا الكتاب إجراء عمليات بحث بالموضوع تركّز على الموضوعات الرئيسة لهذا الكتاب، وهى أغراض التعليم، وطبيعة التعليم الليبرالى، وسمات المجتمعات السليمة، ونظريات التعلم والتطور الشخصى، وسياسة التعليم العام. فاستكشاف هذه الموضوعات فى مثل هذه السياقات المحلية سيختبر على الأقل حُجتى القائلة بأن التعليم الليبرالى تعليم عالمى وثيق الصلة بأى مجتمع بعينه حتى وإن كان غير مرحّب به فى هذا المجتمع.س

مسرد بأهم الكلمات والمصطلحات

ناشط	Activist
الناشطية	Activism
نظرية الخلق	Creationism
اللولب المزدوج	Double Helix
تعليم	Education
التصميم الذكي	Intelligent Design
شهادة إتمام الدراسة الثانوية	Leaving Certificate
جامعات الأرض الممنوحة	Land- grant Universities
التشريع للشعوب الأصلية	Legislate for the Aborigines
سباق جمع الأموال	Money Primaries
جامعة شبكية	Network University
لياقة سياسية	Political Correctness
الانحيازية البرامجية	Programmatic Tendentiousness
قوانين الفصل العنصرى	Segregation Laws
الأنثروبولوجيا الاجتماعية	Social Anthropology
التعلم الخدمى	Service-Learning

Tertiary Education	التعليم الجامعى
Wedge Issues	قضايا مثيرة للشقاق
Neutrality	الحيادية
Higher Education	التعليم العالي
Liberal Bias	الانحياز الليبرالى
Critical Thinking	التفكير النقدى
Conventional Wisdom	الحكمة التقليدية
Neutral University	جامعة محايدة
Engaged University	جامعة مشاركة
Intellectual and Social Issues	القضايا الفكرية والاجتماعية
Neutral Institutions	المؤسسات الحيادية
Encourage Creativity	التشجيع على الإبداع
Emulate	يقلد
Challenge Authority	تحدى السلطات
Speak Frankly	التحدث صراحة
Faculty	كلية أو هيئة تدريس
Faculty Members	أعضاء هيئة تدريس، أساتذة
Legacy	إرث، ميراث
Meritocracy	حكم بالاستحقاق
Academic Freedom	الحرية الأكاديمية
Core Values	القيم الأساسية
Central Convictions	المعتقدات الأساسية
NGOs	المنظمات غير الحكومية
Racism	العنصرية
Exploitation	الاستغلال
Authoritarianism	الاستبدادية

Similarities	أوجه الشبه
Educational Process	العملية التعليمية
Civil Liberties Program	برنامج الحريات المدنية
Educational Institutions	المؤسسات التعليمية
Involve in Communities	الانخراط في المجتمعات
Improve Societies	تحسين المجتمعات
Fundamental Force	القوة الأساسية
Historical Evolution of Civilization	التطور التاريخى للحضارة
Role of Education in Changing Society	دور التعليم فى تغير المجتمعات
Foreign Intervention	التدخل الأجنبي
Demonstrations	المظاهرات
Protecting Students	حماية الطلاب
Chart a New Course	اختطاط مسار جديد
Speaking to Authority	التحاور مع السلطة
Normalization of Relations	تطبيع العلاقات
Absorbing Knowledge	استيعاب المعرفة
Authoritarian Governments	الحكومات الاستبدادية
Elite Institutions	مؤسسات النخبة
Tyranny	الاستبداد أو الطغيان
Cynicism	كلبية: مذهب يقوم على مجاراة الطبيعة وعدم المبالاة بالعرف (فلسفة)
Egalitarianism	المساواتية: القول بالمساواة بين البشر
Demagoguery	الغوغائية
Democratic Communities	المجتمعات الديمقراطية
Violating Academic Freedoms	انتهاك الحريات الأكاديمية
Hearings	جلسات الاستمتاع

Ideological Orthodoxy	الاستقامة الأيديولوجية
Parochialism	محدود العقل أو التفكير
Political Faction	فصيل سياسي
Pedagogical Approaches	المناهج التربوية
Inquiry Based-Teaching	التعليم القائم على الاستقصاء
Principles of Discourse	مبادئ الحوار
Incur Risks	تجلب المخاطر
Indoctrination	التلقين
Excesses	تجاوزات
Postmodernism	ما بعد الحداثة
Australian Bicentennial Authority	الذكرى المئتين لأستراليا
Bologna Accord	اتفاقية بولونيا
Liberal Arts	الفنون الحرة
Bill of Rights	إعلان حقوق المواطنين
Political Dominance	السيطرة أو الهيمنة السياسية
Lack of Political Participation	انعدام المشاركة السياسية
Legislators	المشرعون
Homogeneity	تجانس
Student's Bill of Rights	ميثاق حقوق الطلاب
Apartheid	التمييز العنصرى
Vice Chancellor	نائب رئيس الجامعة
Extracurricular	خارج عن المنهج الدراسى
Human Dignity	الكرامة الإنسانية
Extraordinary Opportunity	فرصة غير عادية
Adolescents	المراهقون، اليافعون
Institutional Integrity	التكامل المؤسسى

Democratic Society	المجتمع الديمقراطى
Autocratic Authority	السلطة المستبدة
Member Countries	الدول الأعضاء
Surmise	تخمين، تقدير
Live up to Expectations	الرقى إلى مستوى التوقعات
Slogans	شعارات
Protestors	المحتجون
Demonstrators	المتظاهرون
Voter Turnout	نسبة المقترعين؛ إقبال الناخبين، نسبة المشاركة
Tenets	تعاليم
Fatal Flaw	عيب خطير
Tenets of Faith	أسس العقيدة
Secret Ballot	اقتراع سرى
Referendum	استفتاء
Felonious Threats	تهديدات جنائية
Denounce the Invasion of Afghanistan	يدين أو يشجب غزو أفغانستان
Law Enforcement Authorities	جهات تطبيق القانون
Autocratic Leader	قائد مستبد
Religious Faiths	معتقدات دينية
Tolerance	التسامح
Caste	طبقة، طائفة
Scholarships	منح دراسية
Instill Values	غرس القيم
Accountability and Transparency	المسئولية والشفافية
Religious Background	خلفية دينية
Affirmative Action	العمل الإيجابى

Internships	برنامج الزمالة
Alignment	انحياز
Conveying Knowledge	نقل المعرفة
Interrelatedness of Knowledge	ترابط المعارف
Esoteric	باطنى، خفى، مستتر
Blank-slate Strategy	استراتيجية الصفحة البيضاء
Intimidation	ترهيب، تخويف
Arrogance	غطرسة
Intimidation	ترهيب
Deprivation	حرمان
Proponents of Neutrality	أنصار الحيادية
Fallacies	مغالطات
Knee-jerk Hostility	عداء تلقائى
Rote-thinking	التفكير القائم على الصم أو الحفظ
Liberal Stronghold	معقل ليبرالى
Distinctiveness	تميز
Amelioration	تحسنُ، تحسين
Openness to Diverse Opinions	الانفتاح على الآراء المختلفة
Bridge Divide	جسر الهوة
Party Affiliation	الانتماء الحزبى
Condescension	هبوط بالمستوى
Self-reflection	التأمل الذاتى
Underprivileged Communities	المجتمعات المحرومة (الفقيرة)
Sustainable Development	تنمية مستدامة
Vaulting Ambition	طموح وثّاب
Election Process	العملية الانتخابية

Scapegoat	كبش فداء
Social Justice	عدالة اجتماعية
Societal Transformation	التحول المجتمعى
Negotiation Process	عملية التفاوض
Initiatives	مبادرات
Police Commissioner	مفوض أو رئيس الشرطة
Hot-button Issues	قضايا ساخنة
Healthy society	مجتمع سليم

أسماء الأعلام

أيه. بيكر دنْكان	A. Baker Duncan
أيه. بارتليت جياماتي	A. Bartlett Giamatti
جمعية أ بتر تشانس	A Better Chamce
أديل سيمونز	Adele Simmons
أيرنوت فان لِندِن	Aernout Van Lynden
المؤتمر الوطني الإفريقى	African National Congress
ألا بيجالسكايا	Ala Pigalskaya
ألان باتون	Alan Paton
أليس باتابنكا	Ales Patapenka
أليشا تسيتوفا	Alesia Tsitova
ألكسندر فيلوكتوف	Alexander Filoctov
ألكسندرا وبستر	Alexandra Webster
الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات	American Association of University Professors
المجلس الأمريكي للأمناء والخريجين	American Council of Trustees and Alumni
مجلس التعليم الأمريكي	American Council on Education
الجامعة الأمريكية فى بلغاريا	American University of Bulgaria

Amherst College	كلية أمهرست
Anastasıya Matchanka	أناستاسيا ماتشانكا
Andrea Leskes	أندريا ليسكيس
Andrei Stepanov	أندريه ستيبانوف
Andrew Sigler	أندرو سيجلر
Andrew White	أندرو وايت
Ann Ferren	آن فيران
Anna Geramosiva	آنا جيراموسيفا
Anna Peak	آنا بيك
Anna Stoeva	آنا ستويفا
Anne D. Neal	آن دي. نيال
Anthony Hanes	أنطونى هينز
Artemis Joukowsky	أرتميس جاوكاوسكى
Artes Liberalis	حركة الفنون الحرة
Arthur Serota	آرثر سيروتا
Artyom Anisimov	أرتيوم أنيسيموف
Asian University for Women Support Foundation	مؤسسة دعم الجامعة الآسيوية للمرأة
Asian University for Women	الجامعة الآسيوية للمرأة
Association of American Colleges and Universities	رابطة الكليات والجامعات الأمريكية
Australian National University	جامعة أستراليا الوطنية
Australian Studies Center	مركز الدراسات الأسترالية
Banyan Tree Group	مجموعة بانيان تري جروب
Barbara Orr-Wise	باربارا أور- وايز
Bela Geneva	بيلا جينيفا
Benno Schmidt	بينو شميدت
Blair Brown	بلير براون

Bologna Accord	اتفاقية بولونيا
Borden Ayers	بوردون أيرز
Boston Globe	صحيفة بوسطن جلوب
Brenda Gourley	بريندا جورلي
Campus Compact	منظمة ميثاق الأحرام الجامعية
Carey Nelson	كيري نيلسون
Carol Schneider	كارول شنايدر
Cass Sunstein	كاس سَنْشتاين
Center for the Study of Popular Culture	مركز دراسة الثقافة الشعبية
Charles Longsworth	تشارلز لونجزويرذ
Charles Smith	تشارلز سميث
Charles Taylor	تشارلز تايلور
Choice USA	منظمة تشويس يو إس أيه
Christian A. Johnson Endeavor Foundation	مؤسسة كريستيان أيه. جونسون إنديفور فاونديشن
Christopher Nelson	كريستوفر نلسون
City University of New York	جامعة مدينة نيويورك
Civil Liberties and Public Policy Program	برنامج الحريات المدنية والسياسة العامة
Coalition of Essential Schools	مؤسسة تحالف المدارس الأساسية
Committee on Academic Freedom	لجنة الحرية الأكاديمية
Committee on Women, Population and the Environment	لجنة المرأة والسكان والبيئة
Cosmina Tanasoiu	كوسمينا تاناسويو
Council on Ethnic and Racial Justice	مجلس العدالة العرقية والإثنية
Cynthia Prince	سينثيا برنس
Daria Krapchilo	داريا كرابتشيلو
David Barker	ديفيد باركر
David Durst	ديفيد ديرست

David Horowitz	ديفيد هورويتس
David Leinail Richmond	ديفيد لاينيل ريتشموند
David Scott	ديفيد سكوت
Deakin University	جامعة ديكن
Dean Esserman	دين إيسرمان
Derek Bok	ديريك بوك
Diane Bell	ديان بيل
Dimitar Christozov	ديميتار كريستوزوف
Dmitry Boichenko	دميتري بواتشنكو
Don Imus	دون أيموس
Donald Hense	دونالد هنس
Donald R. Dodson, Jr.	دونالد آر. دودسون الابن
East Stroudsburg University	جامعة شرق ستراودزبرج
Emory University	جامعة إموري
Eric Carle	إيريك كارل
Eric Combest	إريك كومبست
Ernst Benjamin	إرنست بنجامين
Eugene Land	يوجين لاند
European Humanities University	الجامعة الأوروبية للعلوم الإنسانية
Frank Meyer	فرانك ماير
Franklin Eugene McCain	فرانكلين يوجين ماكين
Franklin Patterson	فرانكلين باترسون
Frankston Teacher's College	كلية فرانكستون للمعلمين
Friedrich Krauss	فريدريك كراوس
George Washington University	جامعة جورج واشنطن
Georgi Tsvetkov	جورجي تسفتكوف

Gibson Armstrong	جيبسون أرمسترونج
Goizueta Business School	كلية جويزويتا للأعمال
Gough Whitlam	جوف ويتلام
Gregory Smith Prince, III	جريجوري سميث برنس الثالث
Hampshire College	كلية هامبشاير
Hannah Gray	هانا جراي
Heather Nauert	هيذر نويرت
Heinrich Von Staden	هاينريش فون شتادن
Helen Suzman	هيلين سوزمان
Henry Luce	هنرى لوس
Henry Morgan	هنري مورجان
Henry Rosovsky	هنري روسوفسكي
Holy Cross University	جامعة هولى كروس
Howard Hunter	هاوارد هانتر
Ihar Stankevich	إيهار ستانكيفيتش
Illinois Caucus for Adolescent Health	محفل إيلينوي لصحة المراهقين
Intercollegiate Studies Institute	معهد الدراسات عبر الكليات
International Association of Chiefs of Police	الرابطة الدولية لرؤساء الشرطة
Iqbal Riza	إقبال رضا
Iryna Checkanova	إريانا تشيكانوفا
James Baldwin Scholars Program	برنامج جيمس بولدوين للمنح الدراسية
James Burnham	جيمس بيرنام
James Rendell	جيمس ريندل
Jameson Fales Chace	جيمسون فيلز تشيس
Janice Bellace	جانيس بيليس
Jay Pillay	جاي بيلاي

Jeffrey Hart	جيفري هارت
Jeffrey S. Lehman	جيفري إس. ليهمان
Jennie Mae Brown	جيني ماي براون
Jerry Nunnally	جيري نونالي
Jibreel Khazan	جبريل خزان
Jim Crew Laws	قوانين جيم كرو
John Burt	جون بيرت
John Dewey	جون ديوي
John Gibson	جون جيبسون
John Jay College of Criminal Justice	كلية جون جاي للعدالة الجنائية
John Kemeny	جون كيميني
John Toohey	جون توهي
John Watts	جون واطس
John von Doussa	جون فون دوسا
Jon Naisbitt	جون نايسبت
Joseph Alfred McNeil	جوزيف ألفريد ماكنيل
Judith Griffin	جوديث جريفن
Julie Kidd	جولي كيد
Juste Tolvaisaite	جوست تولوفايسايت
Kastriol Fazliu	كاستريول فازليو
Kathy M. Matsui	كاثي إم. ماتسوي
Katie Gallof	كاتي جالوف
Laura Ingraham	لورا إنجراهام
Lawrence H. Curry	لورنس إتش. كيري
Learning Tree	منظمة ليرننج تري
Lee Bollinger	لي بولينجر

Lee Brown	لي براون
Lee Kwan Yu	لي كوان يو
Leonard M. Rieser	ليونارد إم. ريسر
Lorena Baric	لورينا بارتش
Loretta Ross	لوريتا روس
Lydia Krise	ليديا كريسي
Margaret Spelling	مارجريت سبلنج
Maria Amelicheva	ماريا أميليتشيفا
Marlene Fried	مارلين فرايد
Marvin Krislov	مارفين كريسلوف
Mary Wollstonecraft	ماري ولستونكرافت
Mathew W. Finkin	ماثيو دبليو. فينكين
Miami-Dade Community College	كلية ميامي ـ ديد المجتمعية
Michael Easton	مايكل إيستون
Michael Moore	مايكل مور
Michael Sandlin	مايكل ساندلين
Mike Ratliff	مايك راتليف
Mladen Petrov	ملادن بتروف
Monash University	جامعة موناش
Mount Holyoke College	كلية ماونت هوليوك
Mt. Holyoke College	كلية ماونت هوليوك
Myron Glazer	ميرون جليزر
Nancy Roth Remington	نانسي روث ريمنجتون
Nanyang Technical University	جامعة نانيانج التكنولوجية
Nardi Reeder Campion	ناردي ريدر كامبيون
Natal University College	كلية ناتال الجامعية

National Association of Scholars	الرابطة الوطنية للأكاديميين
National Network of Abortion Funds	الشبكة الوطنية لصناديق الإجهاض
Native American Women's Health Education Resource Center	مركز موارد التثقيف الصحي للأمريكيات الأصليات
Nedyalko Delchev	نيديالكو دِلتشيف
Nelson Mandela	نيلسون مانديلا
New England Association of Schools and Colleges	رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات
New York City Transit Police	شرطة النقل بمدينة نيويورك
Newsweek	مجلة نيوزويك
Ngarrindjeri	شعب نجاريندجيري
Nina Barker	نينا باركر
Norma Baker	نورما بيكر
North Carolina Agricultural and Technical State University	جامعة نورث كارولينا الزراعية والفنية
Northern Educational Service	منظمة نورثرن إديوكيشنال سيرفيسيز
Olga Gerochynskaya	أولجا جيروتشينسكايا
Olga Mishyna	أولجا ميشينا
Open Society Institute	معهد المجتمع المفتوح
Oprah Winfrey	أوبرا وينفري
Palina Mahilina	بالينا ماهيلينا
Pam Ditton	بام ديتون
Penina Glazer	بينينا جليزر
Pennsylvania State University	جامعة ولاية بنسلفانيا
Polina Pliashchenko	بولينا بلياشتشنكو
Preston Schoyer	بريستون شوير
Research School of Pacific Studies	كلية الأبحاث لدراسات المحيط الهادي

Richard Florida	ريتشارد فلوريدا
Robert Bellah	روبرت بيلاه
Robert C. Post	روبرت سي. بوست
Robert J. Bork	روبرت جيه. بورك
Ron Frank	رون فرانك
Ronald E. Frank	رونالد إي. فرانك
Rush Limbaugh	رَشْ ليمبو
Russell Kirk	رَسِل كيرك
Sara Buttonweiser	سارا بوتنوايزر
Sergiu Luca	سيرجيو لوكا
Singapore Management University	جامعة سنغافورة للإدارة
Smith College	كلية سميث
Spasimir Dinev	سباسيمير دينيف
St. John's College	كلية سانت جون
Stephanie Levin	ستيفاني ليفن
Stephen H. Balch	ستيفن إتش. بولتش
Stephen J. Friedman	ستيفن جيه. فريدمان
Sundhar Bharadwaj	سوندهار بهارادواج
Susan Kassouf	سوزان كاسوف
Tara Prince Chace	تيرا برنس تشيس
Tatsiana Babich	تاتسيانا بابيتش
Temple University	جامعة تمبل
Terry Christopher	تيري كريستوفر
Tharman Shanmugaratnam	ثارمان شانموجاراتنام
Theodore Sizer	ثيودور سايزر
Thomas Frank	توماس فرانك

Thomas L. Stevenson	توماس إل. ستيفنسون
Toni Brewer Prince	طوني برور برنس
Toni Huber	توني هوبر
UK's Open University	الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة
University of California at Berkeley	جامعة كاليفورنيا في بيركلي
University of Cape Town	جامعة كيب تاون
University of Chicago	جامعة شيكاغو
University of Durban-Westville	جامعة ديربان ـ ويستفيل
University of KwaZulu-Natal	جامعة كوازولو ـ ناتال
University of Maine at Orono	جامعة مين في أورونو
University of Massachusetts	جامعة ماساتشوستس
University of Natal	جامعة ناتال
University of Pennsylvania	جامعة بنسلفانيا
University of Pittsburgh	جامعة بيتسبيرج
University of Singapore National	جامعة سنغافورة الوطنية
Valeria Paliakova	فاليريا بالياكوفا
Victor Genev	فكتور جينيف
Vivian Lowery Derryck	فيفيان لاوري ديريك
Vladzimur Ronda	فلادزيمور روندا
Ward Connally	وورد كونلي
Wesleyan University	جامعة ويزليان
Wharton School of Business	كلية وارتون للأعمال
Wilhelm Lindstrom	فلهلم لندستروم
William Brattin	وليم براتون
William Davis	ولِّيَم ديفيس
William F. Buckely, Jr.	وليم إف. بكْلي الابن

William H. Newton-Smith	وِلْيَم إتش. نيوتن ـ سميث
William Sloane Coffin	وِلْيَم سلوان كوفِن
Willmoore Kendall	وليمور كيندل
Woodward Commission	لجنة وودوارد
World Congress Against Racism	المؤتمر العالمي لمناهضة العنصرية

المؤلف فى سطور:

جريجورى إس. برنس الابن

شغل منصب رئيس كلية هامبشاير بولاية ماساتشوستش خلال الفترة من ١٩٨٩ إلى ٢٠٠٥، ويعمل حاليًا مستشار أول لبرنامج سبل الجامعة وزميل أول لرابطة الكليات والجامعات الأمريكية، وهو يعيش فى فيرمونت.

المترجم فى سطور:

طارق راشد عليان

ـ مترجم إعلامى بمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية - أبو ظبى.

- كاتب ومحرر فى مجلة "العربى" وملحقها "العربى العلمى" الكويتية.

- محرر ومترجم أول بمشروع كلمة فى أبو ظبى، والمركز القومى للترجمة بالقاهرة.

ـ مترجم بمجلة "الثقافة العالمية" الكويتية.

- محرر ومترجم بالمجلة العربية السعودية

- ترجم وراجع عددًا من الكتب لدى مشروع "كلمة" فى أبو ظبى. من بين الأعمال المترجمة المنشورة: "الاضطراب المناخى"، و"عندما يضل العلم الطريق"، و"بستان غير منظور: التاريخ الطبيعى للبذور".

ـ له تحت الطبع "الضرورة القصوى"، و"فشل التواصل بين الأطفال والكمبيوتر"، و"الجسر"، و"على خطى الصين يسير العالم"، و"سقوط العمالقة" و"التعليم العالى فى عصر الإنترنت"، و"مستقبل الفيزياء"، و"إمبراطور الأمراض: السرطان".

ـ عمل محررًا فى مجال العلوم وتكنولوجيا المعلومات فى عدد من الصحف والمجلات العربية.

- عمل محررًا صحفيًا ومترجمًا لدى العديد من الصحف العربية والدولية والمواقع الإلكترونية، منها: "صحيفة الاقتصادية" السعودية، و"صحيفة الجزيرة" السعودية، و"صحيفة "الشرق الأوسط" اللندنية، ومجلة "المجلة" اللندنية، وموقع "العربية نت".

التصحيح اللغوى : محمد المصرى

الإشراف الفنى: حسن كامل

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب